د. محسن علي عطية

استراتيجيات ما وراء المعرفة
في فهم المقروء



بِسْمِ اللـهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

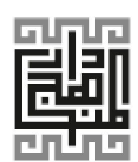


استراتيجيات ما وراء المعرفة

في فهم المقروء

الطبعة الأولى

1435هـ 2014م



دار المناهج للنشر والتوزيع

عمان، شارع الملك حسين، بناية الشركة المتحدة للتأمين

هاتف ٤٦٥٠٦٢٤ فاكس ٤٦٥٠٦٦٤ ٦ ٩٦٢ +

ص.ب ٢١٥٣٠٨عمان ١١١٢٢ الأردن

Dar Al-Manahej

Publishers & Distributor

www.daralmanahej.com

Amman-King Hussein St.



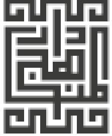
استراتيجيات ما وراء المعرفة

في فهم المقروء

تأليف

د. محسن علي عطية







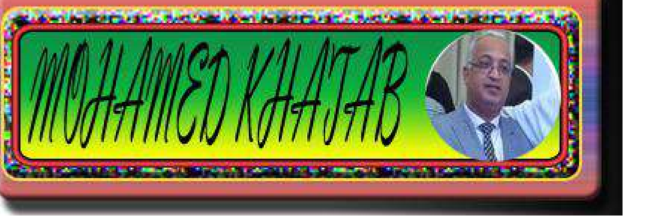
استراتيجيات ما وراء المعرفة: في فهم المقروء

تأليف: محسن علي عطية

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية

2009/3/875

ISBN: 978 9957 18 247 2



المحتويات


محمد خطاب

مقدمة

الحمد لله الذي خص الإنسان بنعمة العقل لسياسة النفس ولجم نوازع الشر فيها، وإسداء النصائح، وتجنب القبائح... والصلاة والسلام على خير الأنام أعظم العظام، وأحسن ختام الحبيب المصطفى، وآله وصحبه الأطهار الكرام وبعد:

فإن القراءة مفتاح الكنوز، وسبيل الفوز بالمعارف الإلهية والإنسانية بها يطل الإنسان على ما تنزل في القرآن، وما عمله الآخرون في كل زمان ومكان.

بالأمر بها بدأ التنزيل، وعليها شدد البارئ إذ قال جلّ وعلا:

(**اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ** {1/96}) العلق 1 فجعل الأمر بالقراءة أول كلمة في أول سورة يتنزل بها الروح الأمين على نبينا ﷺ ثم يقول ﷻ :

(**اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ** {3/96} **الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ** {4/96}) العلق 3-4 السورة نفسها التي فيها إشارة لارتباط القراءة بالكتابة إذ لا قراءة من دون مكتوب.

فأيُّ مكانه لهذا الفعل الذي ينال هذا التشديد من الخالق؟!.. الذي به يأمر مبتدئاً التنزيل مكرراً.

إن هذا التشديد من الخالق – جل وعلا- على القراءة دليل قاطع، وبرهان ساطع على دور القراءة في رفد العقل بالعلم والمعرفة، وكونها السبيل اليسير لتحصيل العلم الوفير ليتفاعل معها مقوماً، فآخذاً ومعطياً لا سيما من تلك العلوم التي يفصله عن أصحابها بعد الزمان أو المكان .

وإذا كانت القراءة كذلك فإن دورها يكمن في فهم المقروء، والإحاطة بالمضمون الظاهر فوق السطور، والمكنون منه خلف السطور، وليس من القراءة تلك التي تقف عند نطق المكتوب من دون أن يلج معناه القلوب، ومن العيب أن يقر في الأذهان أن القراءة لفظ وحفظ، إنما هي فهم المكتوب الملفوظ ومعرفة المكنون، وتوظيفه في تعديل السلوك،

وبلوغ المقاصد في مواجهة الشدائد، ومن هنا يتقدم فهم المقروء على نطقه لأن الفهم غاية ولفظ المكتوب وسيلة مع أن الوسيلة سبيل الغاية.

وإذا كانت القراءة مهارة من مهارات الاتصال اللغوي فإنها وسيلة لفهم المكتوب وليست غاية بحد ذاتها، وعلى هذا ينبغي أن يشدد المعلمون في تعليم القراءة فيسعون إلى تنمية مهارات الفهم القرائي بأنواعها المعرفية وفوق المعرفية.

و انطلاقاً من الحاجة في تعليم القراءة إلى استخدام إستراتيجيات تسهم في تنمية مهارات الفهم القرائي لكي تؤتي عملية القراءة أكلها اهتم المؤلف لتقصي الإستراتيجيات الحديثة في تعليم القراءة من أجل تنمية مهارات الفهم القرائي والتفكير المعرفي، وما وراء المعرفي فجعل كتابة في خمسة فصول هي:

الفصل الأول: القراءة مفهومها ومستويات الفهم فيها

عرض فيه مفهوم القراءة، وآليتها وأهميتها، ومستويات الاستيعاب القرائي والمهارات اللازمة لكل مستوى واستراتيجيات تطوير الاستيعاب القرائي، ومشكلات تعلم القراءة، ومظاهر ضعف المتعلمين في القراءة، وكيفية تطوير الفهم القرائي، وما يفعله المدرس لتنمية مهارات القراءة، وصفات معلم القراءة.

الفصل الثاني: إستراتيجيات تعليم القراءة للمبتدئين

عرض فيه: الإستراتيجية التركيبية والطرائق التي تندرج تحتها وخطواتها وميزاتها وعيوبها، والإستراتيجية التحليلية والطرائق التي تندرج تحتها وخطواتها وميزاتها وعيوبها، والإستراتيجية المزدوجة ومراحلها وميزاتها.

الفصل الثالث: إستراتيجيات تعليم القراءة من أجل الفهم لغير المبتدئين

عرض فيه: الإستراتيجية البنائية، ودائرة الأسئلة، وحل المشكلات، وتنال القمر، والتلخيص، والعصف الذهني، والمنظمات المتقدمة، والتعلم التعاوني، وخطوات كل من هذه الإستراتيجيات في تعليم القراءة وميزاتها ومبادئها.

الفصل الرابع: التفكير أنواعه ومستوياته والحاجة إليه.

عرض فيه: مفهوم التفكير، ومستويات التفكير الإنساني والتفكير الإبداعي ومهاراته، والتفكير الناقد ومكوناته ومهاراته، ومعاييره، والتفكير الاستدلالي ومفهوم ما وراء المعرفة وأهميتها في تعليم القراءة، ومهارات ما وراء المعرفة، والمبادئ التي يقوم عليها تعليم ما وراء المعرفة، وما يجب على المعلم عند استخدامها في القراءة.

الفصل الخامس: إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة.

عرض فيه: اثنتين وعشرين إستراتيجية تدريس حديثه لاستخدام ما وراء المعرفة في تعليم القراءة مبيناً مفهوم كل منها والأسس التي تقوم عليها وخطوات استخدامها في تعليم القراءة، وميزات استخدامها وعرض نماذج تطبيقية لبعض منها لأغراض توضيح خطوات استخدامها في تعليم الدرس القرائي.

آملاً أن يكون أسهم في تقديم ما يمكن أن يؤدي إلى تطور مهارات الفهم القرائي وتوظيف مهارة القراءة في تحصل المعارف واستيعاب المواد الدراسية، ورفع مستوى التحصيل لدى الطلبة، وإعانة معلمي اللغة العربية ومدرسيها وطلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية والمعلمين على تبني إستراتيجيات فاعلة في تعليم القراءة وتنمية مهارات الفهم القرائي ومن الله التوفيق.

المؤلف

عمـــان / الأردن


MOHAMED KHATAB



1

الفصل الأول

القراءة

مفهومها ومستويات الفهم فيها


MOHAMED KHATAB

القـــراءة
مفهومها ومستويات الفهم فيها

تمهيد

إذا كانت اللغة شأناً اجتماعياً ميزت الإنسان ممن سواه فإن وظيفتها التواصل بين أبناء المجتمع الإنساني فضلاً عن أنها أداة للتفكير والتعبير عن المشاعر والأحاسيس وربط الماضي بالحاضر ونقل الحاضر إلى المستقبل.

وإذا كانت اللغة وسيلة اتصال يستخدمها الناس للتواصل فيما بينهم فإن فن الاتصال اللغوي يتكون من مهارات الكلام والكتابة والاستماع والقراءة بوصف الاتصال إرسالاً واستقبالاً، ومهارات الإرسال هي الكلام والكتابة. أما مهارات الاستقبال فهي الاستماع عندما يكون الإرسال كلاماً، والقراءة عندما يكون الإرسال كتابة.

وإذا كان الاتصال اللغوي عملية دائرية تتبادل الأدوار فيها بين المرسل والمستقبل فإن كل فرد لا يمكن أن يحسن التواصل مع الآخرين ما لم يتمكن من مهارات الاتصال اللغوي المتمثلة بالكلام والكتابة والاستماع والقراءة، وهذا يعني أن على واضعي مناهج تعليم اللغة والقائمين بتعليمها الاهتمام بهذه المهارات بشكل متوازن ينسجم مع دور كل مهارة في عملية الاتصال.

وقد أشار (Norton) (1993) إلى أن نصيب كل مهارة من المهارات المذكورة في عملية الاتصال اللغوي يتمثل بما يأتي:

- ❑ متوسط ما يسمعه الفرد في اليوم الواحد يعادل قراءة كتاب.
- ❑ متوسط ما يتحدث به الفرد في اليوم الواحد يعادل قراءة كتاب أسبوعياً.

- ❑ متوسط ما يقرؤه الفرد يعادل قراءة كتاب في كل شهر.
- ❑ متوسط ما يكتبه الفرد في اليوم يعادل كتابة كتاب في العام الواحد.

ومما يقتضي التنبيه هو أن هذه المهارات غير منفصلة عن بعضها في عملية الاتصال اللغوي بل كثيراً ما تكون متكاملة متداخلة لا سيما عندما تكون عملية الاتصال بين المرسل والمستقبل دائرية لا خطية.

وبما أن الحياة بطبيعتها تتسم بالتغير المستمر والتطور المتسارع فقد نجمت عن هذا التغير والتطور حاجات جديدة للتواصل الاجتماعي بين الناس لا سيما في عصر العولمة جعلت دور الكتابة والقراءة يتضاعف في عملية الاتصال الاجتماعي والعلمي والثقافي فأصبح الإنسان لا يستغني عن القراءة إذا ما أراد مواكبة تطورات العصر الحديث المتسارعة.

ولما كانت القراءة والكتابة عمليتين متلازمتين تقوم إحداهما على الأخرى إذْ لا فائدة من كتابة لا تقرأ، ولا قراءة من دون مكتوب سنقصر الحديث في هذا الكتاب على القراءة لا بمفهومها الآلي إنما بمفهومها الوظيفي الذي يشدد على الفهم والاستيعاب، ولابد من توضيح مفهوم القراءة، وأهميتها، ومستويات الفهم فيها ومهاراتها ونماذج تعليمها وذلك كما يأتي:

مفهوم القراءة

القراءة عملية يراد بها الربط بين الرموز المكتوبة، وأصواتها وفهم معانيها وما بين السطور وما خلفها أي ربط الكلام المكتوب بلفظه وفهم معناه بوصف اللغة ألفاظاً تحمل معاني، فالكلام المقروء يتكون من رمز ولفظ ومعنى يعبر عنه اللفظ.

وتشير الأدبيات التربوية إلى أن مفهوم القراءة مرّ بمراحل تظهر أنه قد تطور من المفهوم الآلي للقراءة الذي يشدد على ميكانيكية القراءة إلى المفهوم الحديث الذي يتسم بالتعقيد ويشدد على أن القراءة عملية عقلية يشترك فيها العقل وحاسة البصر

والسمع، وأعضاء النطق تفضي إلى فهم المقروء وتقويمه، وتوظيفه في تعديل سلوك القارئ.

وعلى أساس هذا المفهوم لم تعد القراءة مجرد إدراك صور الكلمات، أو الرموز المكتوبة، والنطق بها بل أصبحت تهتم بمعاني الألفاظ والتراكيب اللغوية، والسياق الذي ترد فيه، وما بين السطور وما وراءها.

وقد عرفت القراءة تعريفات عديدة منها:

تعريف منصور: عرفها منصور (1982) بأنها: عملية تتضمن الأداء اللفظي السليم، وقدرة القارئ على فهم المقروء، ونقده، وترجمته إلى سلوك يتمكن به القارئ من حل مشكلة، أو إضافة عنصر جديد من عناصر المعرفة إلى معارفه السابقة.

ويلاحظ أن هذا التعريف يشدد على:

* الأداء اللفظي (الجانب الآلي).

* فهم المقروء.

* تقييم المقروء.

*الاستفادة من المقروء في تعديل السلوك وتوظيفه في مواجهة مشكلة أو تحصيل معارف جديدة لم تكن معروفة من قبل.

تعريف Goodman (1976): عرفها بأنها عملية يتحصل فيها القارئ معنى المقروء، أو المكتوب باستخدام اللغة كاملة.

ويلاحظ أن هذا التعريف يشدد على:

* تحصيل المعنى وفهمه.

* الاستخدام الكلي للغة (بمعنى تداخل المهارات فيها).

غير أنه يغفل الجانب اللفظي.

تعريف Bond (1984): عرفها بأنها عملية تعرّف الرموز المكتوبة، أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت عن طريق الخبرة السابقة التي مر بها القارئ وتمكنه من اشتقاق معاني جديدة باستخدام المفاهيم المخزنة في بنيته المعرفية، وتنظيم هذه المعاني تنظيماً تحكمه الأغراض التي يحددها القارئ عند قراءة الموضوع.

يلاحظ أن هذا التعريف يشدد على:

- الإدراك العقلي للرموز المكتوبة أو المطبوعة.
- استدعاء الخبرة السابقة التي مر بها القارئ والتأسيس عليها.
- التفاعل بين المعاني الجديدة والمعاني المخزنة واشتقاق معانٍ جديدة.
- الأغراض التي يسعى إليها القارئ (أهداف المقروء).

تعريف يونس والناقة (1977): عرفاها بأنها: عملية عقلية تشتمل على تفسير الرموز التي تستلهمها عين القارئ، وفهم معانيها، والربط بينها وبين الخبرة الشخصية للقارئ.

ويلاحظ أن هذا التعريف يلتقي مع التعريف السابق في التشديد على عملية الإدراك العقلي للرموز وتفسيرها وفهم معناها وربط الخبرة السابقة للقارئ بالخبرة الجديدة التي يتضمنها المقروء.

تعريف عبده (1990) : عرفها بأنها: نشاط بصري عقلي قد يكون مصحوباً بنطق مسموع، أو تحريك الشفاه، وقد لا يكون مصحوباً بذلك غرضه الفهم الجيد للمقروء الذي يتعدى فهم المعاني الصريحة المباشرة للرموز المكتوبة، أو المطبوعة إلى فهم المعاني البعيدة، وقراءة ما بين السطور.

يلاحظ أن هذا التعريف يشدد على:

- دور حاسة البصر في عملية الإدراك العقلي بوصفها الوسيلة التي تلتقط صور الرموز وتنقلها عن طريق العصب البصري إلى الدماغ.
- الفهم الجيد للمقروء بوصفه الغرض الأساس للقراءة .

- تجاوز الفهم حدود المعنى الصريح المباشر إلى المعاني الكامنة بين السطور التي قد يقصدها الكاتب.

وفي ضوء ما تقدم يمكن استخلاص المفهوم الحديث للقراءة بأنها:

عملية عقلية يتم فيها تحويل الرموز المكتوبة، أو المطبوعة إلى ألفاظ مفهومه من القارئ، وفهم ما بين السطور واستنتاج ما وراءها، ونقد المقروء، وإصدار الحكم عليه بالقبول والاستفادة منه في تعديل السلوك، وزيادة الرصيد المعرفي، أو الرفض. وعلى أساس هذا المفهوم ينبغي أن تبنى المواد المقروءة وتعلم قراءتها.

وعلى أساس ما تقدم فإن العملية القرائية تشتمل على أكثر من مستوى من مستويات النظام اللغوي فهي تشتمل على:

- المستوى الصوتي: المعني بإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة وتوليف المقاطع الطويلة والقصيرة التي تتكون منها الألفاظ أو المفردات.
- المستوى النحوي: المعني بحركات أواخر الكلمات وتركيب الجمل ومراعاة العوامل النحوية في نطق الجمل.
- المستوى الدلالي: المعني بمعاني المفردات التي تتصل ببنية الكلمة والسياق الذي ترد فيه وفي هذا المجال يستحضر المستوى الصرفي والكتابي.

وكما اختلف المربون في نظرتهم إلى العملية القرائية اختلفوا في نماذج تعلمها فقد أشار نصر (1990) إلى أكثر من نموذج لتعلم القراءة منها:

أ. **نموذج (Good man & Other,1979):** الذي أطلق عليه النموذج المرحلي بموجبه يرى Goodman القراءة أنها عملية تفاعلية تأملية تجري في صورة عمليات مرحلية تتسم بالتداخل، والتسلسل ترمي إلى تحصيل معاني المواد المكتوبة، أو المطبوعة تتضمن الاستراتيجيات الآتية:

- التعرف Recognintion: أي تعرف الكلمات المكتوبة.

- الفحص Sampling: أي تدقيق معاني النص أو المفردات وتعرف ما بين السطور.
- التنبؤ Predicting: أي توقع المقاصد التي خلف السطور.
- التحقق Confirming: أي التحقق مما تم فهمه من المعاني.
- التصحيح Correcting: أي تصحيح ما به حاجة إلى تصحيح.
- الانتهاء Termination.

وعلى أساس هذا النموذج يعتبر كودمان القراءة عملية دائرية تبدأ بتعرف الكلمة المكتوبة وتستمر إلى ما بعد تحصيل المعنى فهو يرى القراءة عملية ذات اتجاهين:

الأول: من أسفل إلى أعلى.

الثاني: من أعلى إلى أسفل.

والقارئ في عملية القراءة يفسر ما يقرأ، ويحلله، ويعطيه أبعاداً قد لا تكون موجودة في النص وقد لا يقصدها الكاتب.

ب. **نموذج (Gray,1960):** الذي يطلق عليه النموذج التكاملي، وينظر إلى القراءة بموجبه على أنها عملية استخلاص المعاني من الرموز المكتوبة، أو المطبوعة فيها تتكامل عوامل فسيولوجية، وعقلية، وانفعالية تشتمل على عمليات متكاملة متسقة تتمثل باستقبال شبكية العين إشارات الرموز المكتوبة، أو المطبوعة، ونقلها إلى المراكز الدماغية الخاصة التي تستثير الترابطات الخاصة بالإبصار والترابطات الخاصة بالنطق التي تلتقي لتكون أشياء في ذهن القارئ لها معنى.

ج. **نموذج ثورندايك:** بموجب هذا النموذج يمر تعلم القراءة بالمراحل الآتية:

- إدراك شكل الكلمة المكتوبة، أو المطبوعة.
- نقل الشكل عن طريق العين والعصب البصري إلى الدماغ.
- محاولة فهم المقروء.
- استجابة القارئ للمادة المقروءة التي تمثل المثير, وتمثل هذه الاستجابة مدى فهم المقروء، وتقييمه من القارئ.

- استيعاب المعاني والمفاهيم والمصطلحات التي يتضمنها المقروء.

د. **نموذج آدمز Adams:** يشدد هذا النموذج على المكونات الفرعية لمهارة القراءة إذ يرى آدمز أن القراءة نظام يتكون من المعالجات الآتية.

- معالج التهجئة: أي تهجئة الكلمات به تستقبل مؤشرات الرموز المكتوبة أو المعلومات المكتوبة.
- معالج السياق: بما أن القراءة تهتم بدلالة الكلمة وفهم معناها، وبما أن دلالة الكلمة تستمد من هجائها والسياق الذي ترد فيه فلا بد لمهارة القراءة أن تشتمل على معالج السياق الذي به يفسر القارئ النص تفسيراً يتسم بالاتساق والاستمرارية في أثناء القراءة.
- معالج المعنى وهو المعالج الذي به تستقبل النتائج التي تتمخض عن معالج السياق.
- معالج الأصوات به تحوّل الرموز المكتوبة، أو المطبوعة إلى أصوات. (العبد اللـه، محمد فندي، 2007).

وهناك من يرى أن المعلومات التي يحتوي عليها النص القرائي تنتقل من النص إلى المتعلم ويتم تعلمها على وفق النماذج الآتية:

- نموذج من أسفل إلى أعلى: يرى أصحاب هذا الاتجاه أن المعلومات والمعاني الموجودة في النص تنتقل إلى عيني القارئ ثم إلى دماغه فتستقر في ذاكرته.
- نموذج من أعلى إلى أسفل: يرى أصحاب هذا الرأي أن المعنى لا يكون في النص إنما في ذهن القارئ، وأن القارئ يفهم ما يقرأ بالشكل الذي يراه هو في ضوء المعاني الموجودة وعناصر السياق الذي ترد فيه.
- النموذج التفاعلي: يرى أصحاب هذا النموذج أن طبيعة التفاعل بين القارئ والنص هي التي تحدد مدى استيعاب النص وفهمه، ويختلف هذا النموذج عن النموذجين السابقين في أنه يعتبر انتقال المعلومات والمعاني الواردة من مصادرها

مع بعضها البعض يتم في آن واحد سواء أكانت هذه المصادر حسية عندما يتلقى القارئ بحواسه الكلمات المكتوبة أم كانت ذهنية عندما تكون في صورة دلالات لفظية ومعنوية في ذهن القارئ، ويتفق هذا النموذج مع النظرية التوليدية.

وتأسيساً على ما تقدم يمكن القول، إن القراءة ليست نشاطاً بصرياً يقف عند تعرف الرموز المكتوبة، أو المطبوعة إنما هي عملية عقلية تتضمن تفسير الرموز التي تقع عليها عين القارئ، وفهم معانيها في ضوء الخبرات السابقة والسياق الذي ترد فيه، وهي بذلك تتطلب عمليات عقلية، ونفسيه معقدة تتضمن أنماط التفكير والتحليل والتقويم، والتعليل، وحل المشكلات.

فالقراءة عملية بنائية نشيطة يؤدي فيها القارئ دور المعالج الإيجابي النشط للمعرفة، ولا يكون مجرد متلقٍ سلبي، وتتضمن عمليات عقلية، ومستويات تفكير عليا يؤديها القارئ (**السيد، 2003**).

آلية القراءة

في ضوء ما تم عرضه حول مفهوم القراءة يمكن تحديد أجزاء آلية القراءة بما يأتي:

- العين والعصب البصري لنقل الإحساسات والرموز إلى الذهن.
- جهاز النطق الذي يستلم الإيعاز من الدماغ للنطق بأصوات الرموز في ضوء الخبرة السابقة بتلك الأصوات عندما تكون القراءة جهرية.
- الذهن (الدماغ) الذي يتولى استلام صور الرموز وإصدار الإيعاز للنطق بها وفهم معاني المفردات وتنظيم البنية المعرفية بتأسيس الخبرة الجديدة على الخبرات السابقة.

وهذا يعني أن عملية القراءة تتطلب:

- قدرة القارئ على الإبصار أي سلامة البصر وتعرف الرموز المكتوبة، أو المطبوعة.
- قدرة القارئ على الإدراك البصري والفهم.
- قدرة القارئ على النطق.

- قدرة القارئ على توليف المقاطع والكلمات.

لذلك فعندما يراد تمكين القارئ من القراءة الصحيحة لا بد من الاهتمام بحاسة البصر وسلامتها، والقدرة العقلية ونضجها، وأعضاء النطق، وخلوها من العيوب فضلاً عن الاهتمام بحاسة السمع لأن القراءة تكتسب بالمحاكاة الصوتية، وأن تعليم الفرد النطق بأصوات الحروف والكلمات يقوم على محاكاة تلك الأصوات، وأن هذه المحاكاة تتوقف على سلامة حاسة السمع، وقدرة الفرد على الاستماع، وهذا يعني أن مهارة القراءة تتصل بالنص، والكتابة وشكل الرموز المكتوبة، أو المطبوعة، والاستماع، وبهذا تجتمع في القراءة مهارات اللغة جميعها.

وتأسيساً على ما تقدم فإن مهارة القراءة مهارة معقدة ذات آلية متعددة العناصر أو الأجزاء، وإن هذه الأجزاء تعد من العناصر المهمة في اكتساب مهارة القراءة فضلا عن كمية المقروء، ونوعيته، وإن مهارة القراءة تقتضي تدريباً مستمراً لضمان تطوير آلية القراءة.

أهمية القراءة

القراءة مفتاح المعرفة والنافذة التي يطل منها الفرد على الفكر الإنساني وما حصل ويحصل في العالمين القريب والبعيد بها يتزود بالمعارف والعلوم في المجالات المختلفة في الأزمنة الماضية والحاضرة عن طريق البحث في علوم الماضين، وما توصل إليه العلماء، وما أنتجه الأدباء والفنانون، وما أنجزه القادة، وما فعله دهاة الأمم.

ولعلّ أقوى ما يحتج به على عظم المكانة التي تحتلها القراءة بين مهارات الاتصال اللغوي ما جاء في قوله تعالى: (**اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ {1/96} خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ {2/96} اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ {3/96} الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ {4/96}**) [العلق:1-4].

فالآيات الكريمات أول التنزيل على رسول الهدى ﷺ وأول مفردة فيهن (اقرأ) بها خاطب البارئ جل وعلا نبيه الكريم وفي البدء بها رجحان للقراءة وتأكيد لأهميتها في اكتساب العلم والمعرفة وقد تجلى ذلك في تكرار الأمر بالقراءة مما يؤكد كون القراءة

السبيل الفعال للمعرفة بها تتفتح الأذهان على المعارف وأسرارها؛ فهي نافذة العقل الإنساني لامتلاك العلم، ومفتاح المعرفة الإنسانية التي منها ينهل الإنسان المعارف والآداب ويتذوق الفنون.

ولما تقدم فإن القراءة تعد أساساً لبناء الشخصية الإنسانية، ووسيلة الفرد في تكوين ميوله، واتجاهاته، وبلورة قيمه، وتعميق ثقافته، فضلاً عن كونها وسيلة الفهم والتعلم والتعليم.

وقد ازدادت أهمية القراءة في حياة الإنسان مع التطور المعرفي الهائل الذي شهده العالم على نحو متسارع في مختلف العلوم وشؤون الحياة أفقياً ورأسياً مصحوباً بثورة تكنولوجيا الاتصال التي جعلت من العالم قرية صغيرة لم يعد للإنسان بدٌّ فيها من إتقان القراءة ليتمكن من مواكبة العصر ويطلع على ما يدور حوله على الأصعدة المختلفة.

لذلك أصبحت القراءة ضرورة ملحة، ولازمة من لوازم الإنسان الذي ينشد التحضر والتقدم.

وإذا كانت الكتابة وسيلة مهمة في نشر المعرفة والتواصل بين الناس وربط الحاضر بالماضي فلا قيمة لها من دون القراءة لأن قيمة المكتوب مهما كان محتواه موقوفة على قراءته وفهمه، ومن أسباب رجحان القراءة على غيرها من وسائل الاتصال أن المكتوب يمكن أن يقرأ في كل زمانٍ ومكان فلا تقيده المحددات والقيود التي تقتضيها وسائل الاتصال الأخرى.

زد على ذلك دور القراءة في التعليم والتعلم فلا تعلم من دون قراءة لأن كل العلوم المدرسية يمر تعلمها وتعليمها بالقراءة فالقراءة وسيلة المتعلم في توصيل العلوم، وأداته في التعلم؛ فهي تلازم الإنسان في المراحل التعليمية جميعها وتستمر معه إلى ما بعدها لأن الإنسان يتعلم من المهد إلى اللحد ولعل القراءة وسيلته الأولى في ذلك وخلاصة القول يمكن إجمال دور القراءة في حياة الإنسان بالآتي:

- إنها نافذة رئيسة يطل منها الإنسان على كنوز المعرفة والثقافة.

- تزود الفرد بالمعلومات التي به حاجة إليها في مواجهة المشكلات التي تعترضه أو تتحداه.
- تستثير في الفرد روح المبادأة والابتكار والنقد.
- تساعد على تنمية الذكاء وتوسيع الأفق الإدراكي.
- تنمي الميل نحو الأدب لدى الأفراد.
- تزيد المحصول اللغوي لدى القارئ.
- توفر المتعة والاسترخاء للقارئ.
- وسيلة الفرد في اكتساب مستلزمات المهنة.
- تزود الفرد بما يجري في العالم، وما يتصل بشؤون الحياة.
- تساعد في بناء شخصية الفرد وإنمائها.
- تدرب العقل على الربط بين الرموز المكتوبة وما تحمل من معانٍ.
- بما أن المكتوب يعد أوسع أبواب المعرفة فإن مفتاح هذا الباب هو القراءة.
- إن تحصيل المواد الدراسية جميعها يعتمد على القراءة لذلك فإن ضعف المتعلم في القراءة يؤدي بالتأكيد إلى تدني تحصيله في جميع المواد الدراسية.
- بالقراءة يتم تلاقح الأفكار وتقاربها بين الناس.
- بالقراءة يحصل التفاهم، ويتم التواصل بين أبناء المجتمع وبين الأمم عن طريق وسائل الاتصال المكتوبة بما في ذلك الكتب والمؤلفات والصحف وشبكة الانترنت.
- تعد القراءة وسيلة من وسائل النهوض الفكري والثقافي للفرد والمجتمع.
- تعد القراءة وسيلة لأخذ العبر واستمداد التجارب من تراث الآخرين، وأفكارهم.

أنواع القراءة

تباينت تصنيفات القراءة وتعددت تبعاً للأساس الذي يقوم عليه التصنيف فهي:

1- على أساس شكلها العام في الأداء صنفت إلى:

أ. قراءة جهرية:

هي عملية آلية ذهنية معقدة تشترك فيها العين والذهن وأعضاء النطق بها يتم تحويل الرموز المكتوبة إلى ألفاظ منطوقة مفهومة المعاني مقوّمة من القارئ يعد النطق العنصر المميز فيها، فهي تشدد على نطق الكلمات والجمل نطقاً صحيحاً، وإخراج الأصوات من مخارجها، والاسترسال في القراءة بصوت مسموع معبر عن المعاني لتحقيق الفهم والإفهام، وتشدد كذلك على الحركات، والسكنات، وضبط الإعراب فهي تهدف إلى:

- تمكين القارئ من إجادة النطق وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.
- تمكين القارئ من تمثيل المعاني وحسن الإلقاء والتعبير الصوتي عن دلالات علامات الترقيم.
- تعويد القارئ الاسترسال في القراءة وتحقيق السرعة المناسبة فيها مع فهم المقروء وتقويمه.
- إعداد المتعلم لمواجهة المواقف الخطابية التي قد يتعرض لها، والتغلب على عامل الخجل عند مواجهة الآخرين.
- تدريب القارئ على مراعاة القواعد النحوية والبنية الصرفية في قراءة الكلمات والتراكيب المكتوبة.
- تدريب القارئ على مراعاة أسلوب النص في التعبير الصوتي.

وعلى أساس ما تقدم فإن القراءة الجهرية تعد وسيلة رئيسة للتدريب على النطق الصحيح ومن ميزاتها أنها تمكن المعلم من اكتشاف عيوب النطق لكي يعالجها، وتدريب المتعلمين على فن الإلقاء والتعبير الصوتي عن المعاني.

أما عيوبها فهي:

- قد لا يشترك جميع المتعلمين فيها فيؤدي ذلك إلى الإحباط.
- قد ينشغل بعض الطلبة في أثنائها بأمور أخرى.

- عندما يكون الموضوع المقروء واحداً قد يؤدي إلى تسلسل الملل والسأم إلى نفوس الطلبة لعدم شعورهم بما هو جديد.
- إن الذهن فيها ينصرف إلى صحة النطق على حساب فهم المعنى.
- تجهد القارئ وتستغرق وقتاً أطول مما يقلل من جدواها الاقتصادية.
- استعمالها لأغراض التحصيل قليل الجدوى لذا ينصح الفرد الذي تعوّد القراءة بصوت مسموع بالإقلاع عن هذه العادة واستعمال القراءة الصامتة لأغراض التحصيل.

ب. القراءة الصامتة:

هي قراءة خالية من النطق أو الهمس، أو تحريك الشفاه بها يدرك القارئ المعنى المقصود بالنظرة وإدراك الرموز المكتوبة وتحويلها إلى معانٍ مفهومة من دون نطقها بها تزحف عين القارئ فوق السطور زحفاً فتلتقط المعاني، أي أنها قراءة ذهنية من دون صوت أو همس تتم بقراءة معاني ما يقع تحت مساحة البصر في آن واحد بمعنى أن القارئ فيها لا يقرأ كلمة كلمة بل جملة جملة أو أكثر تبعاً لمساحة إدراكه البصري التي يمكن أن تتسع بالممارسة والدربة.

وبموجب المفهوم السابق للقراءة الصامتة فإنها قراءة تشترك فيها العين والذهن من دون أعضاء النطق، والذهن فيها يتفرغ لإدراك المعنى وتفحصه، والتحليل وراءها والاستنتاج والتنبؤ بما بين السطور وما وراءها مما يقصده الكاتب أولا يقصده فالقراءة الصامتة تشدد على فهم المقروء واستيعابه، والسرعة في القراءة، وعلى هذا الأساس تعد أكثر إنتاجية من القراءة الجهرية والأنسب في تحصيل المعلومات وتهدف إلى:

- تمكين القارئ من فهم المقروء وما بين سطوره وما وراءها.
- تمكين القارئ من السرعة في القراءة.
- تهيئة القارئ للاعتماد على نفسه في تحصيل المعارف .
- إعانة القارئ على تخزين صور الكلمات والتراكيب واستدعائها عند الكتابة فتكون سبباً من أسباب صحة الكتابة.

- الإسهام في زيادة المحصول اللغوي للقارئ.
- المساعدة على حفظ بعض النصوص التي ينجذب إليها القارئ.
- تنمية القدرة على تحليل المقروء وتقويمه وتحديد الأفكار الرئيسة فيه.
- زيادة الإنتاجية من خلال قراءة كم كبيرة في وقت قصير.

وعلى أساس ما تقدم فإن القراءة الصامتة تتميز بـ:

- كونها الطريقة الطبيعية الأكثر استعمالاً في الحياة.
- كونها الطريقة الأكثر إنتاجية.
- إسهامها في تدريب القارئ على السرعة في القراءة.
- إراحة القارئ لأنها لا تتطلب جهداً كالجهد الذي تقتضيه القراءة الجهرية.
- كونها الطريقة الأنسب اجتماعياً لأنها لا تسبب إزعاجاً للآخرين عندما تستعمل مع وجودهم والقارئ في مكان واحد.
- تحقق فهماً أفضل للمقروء لأن الذهن فيها يتفرغ للمعنى.
- كونها الطريقة الأفضل للاستغلال في أوقات الفراغ.
- كونها الطريقة الأفضل لأغراض البحث والتنقيب عن المعلومات.
- تمكين المعلم من إشراك جميع الطلبة فيها في آن واحد.

ولكن استعمالها في الصفوف الدراسية لا يخلو من العيوب مثل:-

- ممارستها بطريقة القراءة الجهرية يفقدها ميزاتها وأهدافها.
- في أثناء ممارستها قد يتعرض بعض الطلبة للشرود الذهني.
- لا تدرب القارئ على صحة النطق ولا تمكن المعلم من اكتشاف الخلل في النطق عند القارئ.

جـ . القراءة الاستماعية:

هي القراءة التي تستخدم فيها الأذن والذهن في إدراك ما يقرؤه الآخرون بها يتعرف الفرد مضمون المقروء عن طريق الاستماع والإصغاء، فهي قراءة يتفرغ الذهن فيها للفهم والاستيعاب، ويعد الإصغاء العنصر الفعّال فيها، ومن أهدافها:

- تدريب المتعلمين على الإنصات والإصغاء إلى الآخرين بوصف الإصغاء من السلوكيات التي يحتاج الفرد إليها في مواقف تعليمية واجتماعية كثيرة في الحياة كالاستماع إلى المحاضرات، وما يطرح في الندوات والمؤتمرات، والمناظرات ونشرات الأخبار.
- تنمية القدرة على الاستيعاب والتذكر لدى المتعلم.
- تدريب الفرد على إعمال الفكر في المسموع لأن الذهن فيها يتحرر من أعباء العمليات الأخرى التي تقتضيها الأنواع الأخرى من القراءة؛ فالذهن هنا يتفرغ للجانب الفكري في المسموع.
- تحليل المقروء المسموع، وتحديد الأفكار الرئيسة الواردة فيه.

وبذلك فالقراءة الاستماعية تتميز بـــ:

- التدريب على الإصغاء.
- التدريب على استيعاب المقروء وتسجيل الملاحظات في أثناء سماع المقروء.
- تمكين السامع من تحليل المسموع وتقويمه.
- تعكس قدرات السامعين على الفهم والاستيعاب والتحليل.
- تعد وسيلة فعالة في تعليم المكفوفين (عطية، 2008).

ولكي تكون القراءة الاستماعية ناجحة وفعالة في تحقيق أهدافها ينبغي مراعاة الآتي:

- أن يكون الموضوع المسموع جديداً جذاباً يتوق السامع إلى سماعه.
- أن تكون لغة المسموع سهلة واضحة خالية من التعقيد والغموض.
- أن يتم التشديد فيها على إدامة الإصغاء والانتباه الشديد.
- الحرص على عدم مقاطعة القارئ في أثنائها.
- أن تنتهي بأسئلة ومناقشة حول مضمون المقروء لقياس مستوى استيعاب السامع.
- أن تكون بصوت واضحٍ خالية من الأخطاء اللفظية تراعي أسس التعبير الصوتي عن المعاني.

علماً بأن مظاهر استيعاب السامع للمسموع تتمثل بالآتي:

- تمكنه من إعطاء فكرة واضحة عن المقروء.

- قدرته على تلخيص المقروء بأسلوبه الخاص.
- قدرة السامع على ربط المسموع بالواقع.
- قدرة السامع على موازنة المقروء بغيره.
- قدرة السامع على ترتيب أفكار المقروء وإدراك العلاقات التي تربط بينها.
- قدرة السامع على استنتاج مغزى المسموع.

2- على أساس الغرض العام للقارئ:

صنفت القراءة على أساس الغرض العام الذي يسعى إليه القارئ إلى :

أ. قراءة الدرس: إن قراءة الدرس هي القراءة التي يمارسها القارئ لتحقيق أغراض تتطلبها المهنة أو العمل الذي يمارسه القارئ، أو مناشطه اليومية بمعنى أنها ترتبط بمتطلبات المهنة فقد يمارس الفرد قراءة الدرس لاكتساب معارف ومعلومات تتصل بمهنته أو مقتضيات عمله وتقع قراءة الدروس التعليمية ضمن إطار هذا النوع من الدراسة، ويتسم هذا النوع من القراءة بالتركيز والتشديد على محتوى المقروء وما يتضمن من قضايا وأفكار.

ب. قراءة الاستمتاع: هي القراءة التي يكون الغرض العام منها الاستمتاع وقضاء أوقات الفراغ .

3- على أساس الأغراض الخاصة:

صنفت القراءة على هذا الأساس أكثر من تصنيف، فهناك من صنفها إلى:

- قراءة عاجلة تتسم بالسرعة لامتلاك صورة أولية عن المقروء تمارس عندما لا يتطلب المقروء دقة كقراءة الصحيفة.
- قراءة للبحث عن الفكرة العامة للموضوع.
- قراءة لأغراض التحصيل تسعى إلى التذكر والإلمام.
- قراءة لجمع المعلومات عن الموضوع المقروء.
- قراءة للمتعة والتذوق الأدبي.

- قراءة لأغراض التحليل والنقد (إبراهيم،1989) .
- قراءة من أجل اتباع التوجيهات والإرشادات.
- قراءة من أجل حل مشكلة.
- قراءة من أجل البحث عن إجابة لسؤال أو أسئلة.

4- على أساس المادة المقروءة:

صنفت القراءة على أساس المادة المقروءة إلى:

- قراءة المواد العلمية.
- قراءة المواد الأدبية.
- قراءة المواد التاريخية (**شحاته،1996**).

وهناك من صنف القراءة إلى:

- قراءة سريعة: كما هو الحال في قراءة الصحف.
- قراءة فاعلة تؤدي إلى التعلم.
- قراءة انتقائية: الغرض منها انتقاء مفردات أو فقرات أو عنوانات معينة يتوق القارئ إليها وقد أصبحت هذه القراءة أكثر شيوعاً في عصرنا بفعل كثرة المكتوب في وسائل الاتصال المختلفة لا سيما شبكة الانترنت.

في هذا النوع من القراءة تمر عين القارئ على صفحات المقروء مروراً هادفاً يتسم بحصافة القارئ وقوة ملاحظته وحسن اختياره للمصادر ودقة تحديد أهداف القراءة.

- القراءة الناقدة: وهي القراءة التي يكون الغرض منها تقويم المقروء وإصدار الحكم عليه من حيث المحتوى والسياق الذي يرد فيه لغرض تحديد نقاط القوة والضعف فيه ويتسم هذا النوع من القراءة بالدقة والتحليل وتقصّى ما بين السطور وما وراءها .

- قراءة الاستطلاع: يمارس هذا النوع من القراءة لأغراض الاستطلاع على المادة المقروءة ووضع خطة لتنظيم دراستها، وتتسم القراءة الاستطلاعية بكونها قراءة سريعة أو خاطفة.
- قراءة سابرة: يستخدم هذا النوع من القراءة عندما يكون الغرض من القراءة البحث عن معلومات محددة أو أرقام أو أسماء أو قضايا معينة يسعى القارئ إلى العثور عليها والتأكد منها فهي قراءة تفحصية تنقيبية.
- قراءة الدراسة: وهي القراءة التي يكون الغرض منها التحصيل الدراسي وتتسم بكونها تشتمل على أكثر من نوع من أنواع القراءة التي مرّ ذكرها فالدارس يستطلع، ثم يتفحص، وينتقد، ويبحث عن المعلومة المبثوثة في محتوى المقروء.

وهناك تصنيفات أخرى كثيرة ولكنها تلتقي في الإطار العام عند الأنواع التي مرّ ذكرها فيما تقدم.

مستويات الاستيعاب القرائي ومهاراتها

مرّ القول إن المربين تباينوا في تصنيف مستويات الاستيعاب القرائي فعلى سبيل المثال أن(1983) Gray صنف القراءة في ثلاثة مستويات هي:

الأول: قراءة السطور (المستوى الحرفي).

الثاني: قراءة ما بين السطور (المستوى التفسيري).

الثالث: قراءة ما وراء السطور(المستوى النقدي).

فيما صنفها آخرون إلى:

- **مستوى الاستيعاب الحرفي**: الذي ينحصر في فهم المعاني الحرفية للرموز المكتوبة التي تمر عليها عين القارئ ويدركها القارئ في صورة وحدات يكمل بعضها البعض بمعنى أنه يعنى بالمعاني المباشرة للمكتوب كما هي من دون الذهاب إلى ما هو أبعد من ذلك.

- **مستوى الاستيعاب الاستنتاجي**: في هذا النوع من الاستيعاب القرائي يذهب القارئ إلى ما هو أبعد من المعاني المباشرة فينصرف إلى تعرف المعاني الضمنية وأغراض الكاتب التي لم يصرّح بها في المقروء بشكل مباشر لذلك يعد هذا المستوى من الاستيعاب أكثر عمقاً من المستوى السابق ويحتاج إلى عمليات عقلية أكثر تعقيداً ففي هذا المستوى تتداخل المعلومات التي يتضمنها المقروء والمعلومات السابقة لدى القارئ فينجم عن ذلك إعادة تنظيم البنية المعرفية للقارئ ويتوصل إلى معلومات غير مصرح بها.
- **مستوى الاستيعاب الناقد**: في هذا المستوى من الاستيعاب يتجاوز القارئ حدود فهم المعاني الحرفية المباشرة واستنتاج المعاني الضمنية وأغراض الكاتب غير المصرح بها إلى مستوى الاستجابة للأفكار والمعاني التي يتضمنها المقروء باستخدام معارفه السابقة لإصدار حكم وتقييم المقروء لذلك فإن هذا المستوى من الاستيعاب يستلزم عمليات عقلية معقدة تتضمن التحليل والتفسير والموازنة وإصدار الأحكام التقييمية أو التقديرية.
- **مستوى الاستيعاب التقديري**: إن بلوغ القارئ هذا المستوى يعني أنه أصبح يتعامل مع نوعية المقروء عاطفياً فيكون قادراً على التعبير عن مواقف القارئ، وآرائه ومفاهيمه في الحياة الاجتماعية.

أما مهارات الاستيعاب القرائي فهي تختلف باختلاف مستويات الاستيعاب فلكل مستوى مهاراته التي لا يمكن للقارئ من بلوغ المستوى المطلوب من دون تمكنه منها وإتقانها وهي كما يأتي:

أ- مهارات الاستيعاب الحرفي:

إن المهارات اللازمة للاستيعاب الحرفي كثيرة يمكن إجمالها بما يأتي:

- الإدراك البصري لرموز الحروف والحركات، وصور الكلمات.

- نطق الحروف بأصواتها وإخراجها من مخارجها الصحيحة باعتبار أن معنى المفردة مرتبط ببنيتها وأصوات حروفها.
- التوليف بين المقاطع في الكلمات والكلمات في الجمل.
- التعبير الصوتي عن المعاني.
- ملاحظة الحقائق والتفاصيل التي يتضمنها المقروء.
- تذكر الأحداث والشخصيات التي يتضمنها النص، وتسلسلها وأدوارها.
- فهم معاني الكلمات والجمل.
- السرعة الملائمة والاسترسال في القراءة.
- التمييز بين أشكال الحروف والسياقات التي ترد فيها الكلمات.
- إدراك معاني المفردات التي تختلف باختلاف السياق الذي ترد فيه.
- مراعاة العوامل النحوية وتشكيل أواخر الكلمات.
- تحليل الجملة إلى عناصرها التي تتكون منها.

وعلى أساس ما تقدم فإن القارئ عندما يبلغ مستوى الاستيعاب الحرفي يستطيع أن:

- يقرأ قراءة جاهزة صحيحة خالية من الأخطاء اللفظية معبرة عن المعاني .
- يقرأ قراءة صامته متفحصة لمعاني المفردات والتراكيب.
- يجيب عن بعض الأسئلة التي تتعلق بالمعاني المباشرة التي يتضمنها النص المقروء.
- يعطي المعاني الحقيقية للمفردات التي وردت في النص، ويعطي المعاني الظاهرية لمفردات النص وتراكيبه بذكر المرادف أو الضد أو الشرح أو إدخال المفردة في جملة.
- يحدد الأفكار الرئيسة الواردة في النص.

ب- مهارات مستوى الاستيعاب الاستنتاجي أو التفسيري:

لما كان هذا المستوى يعني تجاوز حرفية النص فإن المهارات اللازمة لبلوغه يمكن التعبير عنها بالآتي:

- القدرة على التنبؤ، أو التنبؤ بالأحداث.

- القدرة على تكوين الآراء الخاصة بالقارئ.
- تعرف الأفكار غير المصرح بها.
- تعرف آراء الكاتب وأفكاره.
- تحليل الشخصيات والأحداث الواردة في النص.
- التعمق في فهم الأفكار المصرح بها والملمح بها.
- تفسير الأحاسيس والمشاعر الواردة في النص.

وفي ضوء هذه المهارات فإن القارئ الذي يبلغ مستوى الاستيعاب الاستنتاجي أو التفسيري يكون قادراً على:

- تفسير الكلمات التي استخدمت مجازاً في غير ما وضعت له في أصل اللغة.
- إجراء مقارنات بين ما جاء في النص وما جاء في نصوص أخرى.
- تبيان وجهات نظر كاتب النص.
- استخراج المعاني غير المصرح بها في النص.
- تأويل الأحداث والقضايا الواردة في النص.
- فهم الأفكار الضمنية التي يحملها النص.
- تطبيق قواعد النحو والصرف على المقروء.
- تفسير عواطف الكاتب وأحاسيسه وانفعالاته.

جـ- مهارات مستوى الاستيعاب الناقد:

إن بلوغ القارئ هذا المستوى يعني تمكنه من المهارات الآتية:

- الدقة في التحليل.
- قراءة ما وراء السطور.
- استخلاص النتائج.
- إصدار الأحكام وتقييم المقروء في ضوء اتجاهاته وخبراته.
- التمييز بين الآراء والحقائق.
- تقييم آراء الكاتب ومحاكمتها.

- موازنة النص المقروء بنصوص أخرى.
- تكوين موقف أو رأي خاص بما يتضمن الموضوع من أفكار.

وهذا يعني أن القارئ في هذا المستوى يكون قادراً على:

- التمييز بين الحقائق والآراء.
- تحديد الآراء والقرائن التي تدل عليها والحقائق والقرائن الدالة عليها أيضاً.
- التمييز بين الواقع والخيال.
- إعطاء صورة عن المعاني الكامنة خلف السطور.
- اكتشاف توجهات الكاتب وما يسعى إليه.
- تحديد المعاني المجازية الواردة في النص.
- تحديد ما يتضمنه النص من أحداث واقعية أو وهمية.
- ربط النتائج بأسبابها.
- إبداء رأي خاص بالنص من حيث الأفكار والأسلوب وتبيان نقاط القوة والضعف فيه.

واستخلاصاً مما تقدم، وكما أشار العبد الـلـه (2007) يمكن توزيع مهارات الاستيعاب القرائي بين ثلاثة مجالات هي:

أ- مهارات تفسير المفردات الواردة في النص وتشتمل على:

- مهارة تحليل التراكيب الواردة في النص.
- مهارة استخدام المعاجم للبحث عن معاني المفردات.
- القدرة على توضيح المعاني.
- استخدام السياق وقرائنه لتفسير المعاني.

ب- مهارات فهم المقروء وتشتمل على:

- تحديد الأفكار الرئيسة الواردة في النص المقروء.

- ترتيب الأفكار الواردة في النص ترتيباً منطقياً.
- إدراك التفصيلات الواردة في النص.
- تحديد العلاقات بين الأسباب ونتائجها.
- الوصول إلى النتائج والتعميمات الممكنة.
- معرفة غرض الكاتب.
- تحديد خصائص النص وسماته.
- الاستدلال على ما بين السطور وما وراءها.
- التمييز بين الحقائق ووجهات النظر والآراء الشخصية.

صفات القارئ الجيد

إن جودة القارئ تقتضي أن يكون قادراً على:

- القراءة الجهرية بصوت مناسب ونطق صحيح.
- الاسترسال في القراءة والسرعة الملائمة فيها والقراءة جملة جملة لا كلمة كلمة.
- مراعاة قواعد النحو واللغة فيما يقرأ.
- فهم المقروء والتعبير عن المعاني صوتياً.
- التفاعل الإيجابي مع المقروء.
- تكييف أسلوب القراءة تبعاً لطبيعة الموضوع وأهدافه.
- إبداء الرأي في المقروء ونقده، ورفض ما جاء فيه أو قبوله مع بيان الأسباب.
- تحليل المقروء، وتحديد أفكاره.
- استخلاص مغزى الموضوع وربطه بالواقع.
- مراعاة علامات الترقيم في الوقف والوصل والاستفهام والتعجب.
- إدراك العلاقات المنطقية والفكرية بين فقرات الموضوع، وتراكيبه اللغوية.

العوامل المؤثرة في الاستيعاب القرائي:

هناك الكثير من العوامل التي يمكن أن تؤثر في قدرة القارئ على استيعاب المقروء منها:

- ملاءمة المقروء مستوى نضج القارئ واستعداده القرائي.
- صلة المقروء بالخبرات السابقة التي مرّ بها القارئ والمعلومات التي يمتلكها وما يتصل ببنيته المعرفية السابقة.
- الأسلوب الذي تم عرض المقروء به ومدى تلاؤمه وقدرات القارئ.
- سلاسة لغة المقروء وخلوها من التراكيب الغامضة.
- مستوى دافعية القارئ وانجذابه إلى قراءة الموضوع.
- مستوى مقروئية المقروء وسهولة مفرداته.
- الحركة الارتدادية لعين القارئ.
- معايشة القارئ موضوع المقروء وأفكاره.
- قدرة القارئ على محاكمة النص وعدم التسليم بكل ما يحمل من أفكار إلا بعد محاكمتها والتأكد من صلاحيتها في ضوء خبرات القارئ واتجاهاته، وقيمه.
- مستوى قدرة القارئ على الفهم والاستيعاب ودرجة إتقانه مهارات الاستيعاب القرائي.
- مستوى نضج القارئ واستعداده القرائي بما في ذلك الاستعداد العقلي والعضوي والنفسي.
- مستوى الحشو والتكرار في المقروء.
- مستوى ذاكرة القارئ وكمية محصوله اللفظي والخبرات القرائية التي مرّ بها.
- الغرض من القراءة أي الغرض الذي يسعى إليه القارئ.

عناصر الاستعداد القرائي

الاستعداد القرائي يعني توافر القدرات والمهارات اللازمة للقراءة لدى القارئ وهذه القدرات تتصل بآلية القراءة ومكوناتها التي مر الحديث عنها وبما أن آلية القراءة

تقوم على القدرات البصرية والعقلية والسمعية، والنطقية ومستوى الخبرة التي مرّ بها القارئ فإن الاستعداد القرائي يتكون من:

أ. الاستعداد العقلي الذي يعني أن عقل القارئ بلغ من النضج درجة تمكن القارئ من إدراك الرموز المكتوبة وفهم معانيها والتعامل مع الخبرات الجديدة التي يتضمنها المقروء علماً بأن ليس جميع الأفراد على مستوى واحد من الاستعداد العقلي للقراءة وهذا ما يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار عندما يتم اختيار النص المقروء.

ب. الاستعداد العضوي الذي يعني بلوغ الأعضاء التي تشترك في عملية القراءة مستوى من النضج يجعلها قادرة على أداء ما منوط بها في عملية القراءة وهذا يعني أن كلا من البصر والسمع وأعضاء النطق في وضع مؤهل لأداء دوره في القراءة؛ فالعين ينبغي أن تكون قادرة على الإبصار والأذن قادرة على السمع، وأعضاء النطق قادرة على النطق بأصوات الحروف والكلمات لتلبي إيعازات الدماغ وتنفذ أوامره فتؤدي القراءة كما يجب وهذا يعني أن عمل هذه الأعضاء جميعاً يتكامل مع بعضها في مهمة القراءة وأن أي قصور في أي منها يؤدي حتماً إلى خلل في الاستيعاب القرائي، على أن الاستعداد العضوي لا يتوقف على نضج الأعضاء فقط إنما يتطلب ممارسة وتدريباً فكلما تدربت الأعضاء المشاركة في آلية القراءة أسهمت في زيادة الاستيعاب القرائي من خلال رفع مستوى الاستعداد القرائي.

ج. الاستعداد النفسي: من عناصر الاستعداد للقراءة الاستعداد النفسي الذي يعني أن يكون القارئ على مستوى من الدافعية نحو القراءة يزيد من فعّاليته ومستوى دافعيته نحو القراءة؛ لأن الدافع النفسي يعد عاملاً مهماً وفعّالاً في عمليات التعلم ، ومن الجدير بالذكر أن دافعية المتعلم تتوقف إلى حد كبير على اتجاهه نحو التعلم بشكل عام والقراءة بشكل خاص فعندما يكون اتجاه المتعلم أو القارئ نحو القراءة إيجابياً فهذا يعني أن دافعيته نحو القراءة تكون أقوى الأمر الذي يترتب

عليه زيادة استعداد القارئ للاستيعاب القرائي، وعلى هذا الأساس يعد الأساس النفسي من عناصر الاستعداد القرائي التي تسهم في عملية الاستيعاب.

د. الخبرات السابقة: إذا كانت القراءة عملية ذهنية مهارية معقدة فإن التمكن من مهاراتها يقتضي زيادة التدريب والتمرس، وإن عملية الاستيعاب القرائي تتأثر إلى حد كبير بالخبرات السابقة التي مرّ بها القارئ وشكلت البنية المعرفية لديه؛ لأن الخبرات السابقة تعد الأساس الذي تبنى عليه الخبرات الجديدة إذ أثبتت البحوث والدراسات أن تعلم الخبرات الجديدة التي تتصل بالخبرات السابقة يكون ذا معنى عند المتعلم أما إذا كان هناك فصل بين الخبرات الجديدة التي يتضمنها المقروء والخبرات السابقة المختزنة في بنية القارئ المعرفية فإن ذلك سيجعل الاستيعاب والتعلم أكثر صعوبة.

استراتيجيات تطوير مهارات الاستيعاب القرائي:

هناك استراتيجيات كثيرة يمكن أن تستخدم في تطوير مهارات الاستيعاب القرائي ويكون لها أثر كبير في زيادة فعالية القراءة واستيعاب المقروء منها:

1) إستراتيجية روبنسن(Sq3R)

يطلق عليها نظام الخطوات الخمس للقراءة وهي من الاستراتيجيات التي تسهم في زيادة فعالية القراءة وزيادة الفهم والاستيعاب وسيأتي الحديث عنها مفصلاً في الفصل الخامس وتتمثل خطواتها بالآتي:

- **المسح أو الاستطلاع Survy** في هذه الخطوة يقوم القارئ باستطلاع المادة المقروءة، أو مسحها بشكل سريع لتكوين فكرة عامة عن الموضوع.
- **طرح الأسئلة Questions** في هذه الخطوة يطرح القارئ عدداً من الأسئلة أو التساؤلات التي تتصل بالموضوع الذي يريد دراسته وتكون هذه التساؤلات بمثابة أهداف يسعى القارئ إلى الإجابة عنها من خلال قراءة الموضوع وبذلك فإن هذه الأسئلة تجعل القراءة هادفة وبذلك يؤسس القارئ لعملية الاستيعاب القرائي.

- **القراءة Reading** بعد استطلاع المادة وطرح التساؤلات التي يريد القارئ الإجابة عنها يقوم القارئ بقراءة المادة مشدداً على الأجزاء التي يرى أنها تتصل بتساؤلاته، وتحقيق الأغراض التي يسعى إليها بمعنى أنه يصب جهوده الفكرية على الأهداف التي حددها.
- **سرد المقروء أو استرجاعه Recall** بعد قراءة المادة يقوم القارئ باختبار نفسه مسترجعاً ما قرأه عن طريق كتابة المعاني التي توصل إليها أو استذكارها بصوتٍ عالٍ والمعاني التي تسترجع هنا هي التي تتصل بالإجابة عن التساؤلات التي طرحها في الخطوة الثانية بمعنى أنه في هذه الخطوة يشدد على استحضار إجابات الأسئلة التي طرحها.
- **القراءة النهائية أو المراجعة Review** في هذه الخطوة يشدد القارئ على ما تمت قراءته، وكتابته في الخطوتين الثالثة والرابعة ومقارنته بما هو مطلوب في ضوء التساؤلات.

ففي هذه الخطوة يقوم القارئ بإعادة النظر في المادة المقروءة والتأكد من مدى مطابقة ما تم استيعابه وتذكره لما يجب أن يكون عليه الحال أو لما ينبغي، وتحديد جوانب النجاح والإخفاق في عملية الاستيعاب واستدعاء المعلومات التي يبحث عنها في المقروء ثم ربط المعلومات التي تم استيعابها بالإطار العام لما تم تعلمه واستيعابه.

2) إستراتيجية الاستدلال

مرّ القول إن القراءة لا تقف عند المعاني المباشرة لما يتضمنه المقروء إنما تتجاوز ذلك إلى ما هو أبعد منه وهذا ما تشدد عليه إستراتيجية الاستدلال التي تعني مطالبة القارئ بالذهاب إلى ما بين السطور عن طريق التحليل والنقد والاستنتاج، وابتكار الأفكار والمعاني والتنبؤ بما لم يصرح به الكاتب لذلك فإن اعتماد هذه الإستراتيجية يعزز الاستيعاب القرائي ويعمقه لدى القارئ.

3) إستراتيجية طرح الأسئلة:

في هذه الإستراتيجية تعتمد الأسئلة أساساً لتوجيه القـراءة وتعميـق الفهـم، وتقـتضي تدريب القارئ على طـرح الأسـئلة التـي مـن شـأنها توجيـه جهـد القـارئ وتعميـق فهمـه للمقروء والأسئلة هذه يطرحها القارئ على نفسه قبـل القـراءة، وفي أثنائهـا بقصـد توجيـه مساره في البحث عن إجابات لها بوصـفها تمثـل تحـديات أو مشـكلات يسـعى القـارئ إلى إيجاد حل لها وللقـارئ في هـذه الإسـتراتيجية أن يفكـر بصـوت مسـموع في الأسـئلة التـي يطرحها والتفكير في كيفية الحصول على إجابات لها في المقروء.

4) إستراتيجية الربط:

في هذه الإستراتيجية يجري التشديد على استيعاب الوحدات المعنوية التـي يتضـمنها النص المقروء والربط بينها وتركيبها في بناء موحد متفاعل متكامل الأمر الذي يتطلب قدرة على التحليل والتنظيم والحوار والنقد والتنبؤ وتعد هذه القدرات من الأسـس التـي يقـوم عليها الاستيعاب القرائي.

5) إستراتيجية التخيل:

في هذه الإستراتيجية يتم التشديد على إعمال خيال القارئ في رسم صور حسـية عـما يتضمنه المقروء يتعامل معها القارئ بجميـع حواسـه وعواطفـه بقصـد زيـادة الاسـتيعاب وتعميق الفهم.

6) إستراتيجية التلخيص:

في هذه الإستراتيجية يطلب من القارئ تلخيص الأفكار الرئيسة التي وردت في المقروء وفيها يقوم القارئ باستخلاص تلك الأفكار والربط بينها وإعادة تركيبها بطريقـه تعـبر عـن مستوى استيعابه لها لأن مهارة التلخيص كما أشار الهاشـمي، والـدليمي (2008) تعـد مـن المهارات الأساسية التي تعبر عن قدرة القارئ على تعرف الأفكار الرئيسة الـواردة في الـنص المقروء وقدرته على استيعاب ذلك النص.

فالتلخيص هو عملية تفكير تتضمن القدرة على اكتشاف جوهر الموضوع، وتحديد أفكاره الرئيسة، والتعبير عنها بشكل موجز واضح، وعملية التلخيص تتطلب قراءة متفحصة للنص، وتحليل محتواه وتحديد ما هو مهم فيه ثم التعبير عن أفكاره بأسلوب القارئ.

7) إستراتيجية مراقبة الذات:

من الإستراتيجية التي تطور الاستيعاب القرائي وتنمي مهاراته إستراتيجية مراقبة الذات في هذه الإستراتيجية يقوّم القارئ نفسه بتنفيذ مهمات القراءة ويراقب ذاته في أداء كل مهمة من تلك المهمات أي أن القارئ هنا يفكر في المهمة ويراقب عملية تفكيره والكيفيات التي يتعلم بها وهو بذلك يبني معنى خاصاً به.

8) إستراتيجية التعديل والتصحيح:

في هذه الإستراتيجية يتم السعي إلى معرفة معاني الكلمات، وفك رموز النص لغرض استيعابه واستخلاص ما فيه من معانٍ **(الهاشمي، والدليمي، 2008).**

مشكلات تعلم القراءة

هناك الكثير من المشكلات التي تعترض المتعلم في تعلم القراءة منها ما يتصل بطبيعة اللغة العربية وحروفها ومنها ما يتصل بالمتعلم، ومنها ما يتصل بمناهج تعليم القراءة ويمكن إيجاز تلك المشكلات بما يأتي:

أ- المشكلات التي تتصل باللغة العربية يندرج تحتها:

- تقارب بعض الحروف في العربية من حيث أصواتها فعلى سبيل المثال صوت السين يشبه صوت الصاد، وصوت التاء يشبه صوت الطاء.
- التقارب بين أشكال الحروف واختلاف أصواتها كما هو الحال في شكل الباء والتاء، والثاء، والذال، والدال، والراء، والزاي وغيرها.
- تعدد صور الحرف الواحد تبعاً لموقعه في الكلمة فعلى سبيل المثال نجد للباء أربع صور هي(بـ) في أول الكلمة و (ـبـ) في وسط الكلمة (ـب) في آخر الكلمة

متصلة، و(ب) في آخر الكلمة منفصلة ومثلها النون، والتاء، والثاء، والقـاف، والفـاء، والعين، والغين، وغيرها.

- التشابه بين أصوات حروف المد (الألف والواو واليـاء) والحركـات الفتحـة والضـمة والكسرة.
- التشابه بين صوت الهاء في آخر الكلمة والفتحة.
- التشابه بين صوت النون والتنوين.
- إهمال رسم الحركات فوق الحروف وارتباط نطق الحرف بالحركات.
- وجود حروف تكتب ولا تنطق مثل الواو في عمرو، والألف في كتبوا .
- وجود حروف تنطق ولا تكتب كالألف في الرحمن وأسماء الإشارة، ولفظ الجلالة.
- صعوبة التمييز في النطق بين همزة الوصل وهمزة القطع.
- صعوبة التمييز في النطق بين الحروف الشمسية والقمرية التي تلي أل التعريف.
- تغير دلالة الكلمة بتغير السياق الذي ترد فيه.

ب-المشكلات التي تتصل بالمتعلم.

- وجود عيب أو قصور في نظر المتعلم.
- وجود عيب أو قصور في سمع المتعلم.
- وجود قصور في قدرة المتعلم على الفهم والاستيعاب.
- عجز بعض المتعلمين عن القراءة جملة جملة وممارسة القراءة مجزأة كلمة كلمة.
- انصراف أذهان المتعلمين إلى النطق وإهمال المعنى، وانشغالهم بالسرعة في القراءة.
- ضعف قدرة المتعلمين على تطبيق القواعد النحوية في عملية القراءة.
- وجود خلل في الحركة الارتدادية لعين القارئ.
- ضعف الاستعداد للقراءة، وقلة الخبرات السابقة، وضعف الدافعية للقراءة.

جـ- المشكلات التي تتصل بمنهج تعليم القراءة.

- اختيار موضوعات قرائية لا تلائم قدرات المتعلمين، ولا تلبي احتياجاتهم.
- صعوبة مقروئية النصوص التي تقدم للمتعلمين.
- كثرة الحشو والتكرار.
- صعوبة الأسلوب الذي يكتب به النص وما يكتنف تراكيبه من غموض.
- عدم استجابة الموضوعات المختارة لما بين المتعلمين من فروق فردية.
- استخدام طرائق تعليم غير فعّالة.

مظاهر ضعف المتعلمين في القراءة

يظهر الضعف القرائي للمتعلمين فيما يأتي:

- كثرة الأخطاء في تهجي الكلمات ونطقها.
- تجاوز بعض الكلمات أو السطور وعدم قراءتها.
- نطق كلمات غير موجودة في النص.
- ضعف القدرة على تعرف الكلمات واعتماد أسلوب القراءة من الذاكرة.
- قراءة الجمل والكلمات بصورة متقطعة.
- الخلط بين أصوات الحروف.
- الخلط بين الحروف الشمسية والقمرية في النطق.
- ضعف القدرة على قراءة ما هو جديد.
- ضعف القدرة على فهم المقروء.
- ضعف القدرة على التعبير الصوتي عن معاني المقروء.
- عدم التقيد بمقتضيات علامات الترقيم.
- الارتباك والخجل والتردد.

كيفية تطوير الفهم القرائي

نظراً لمكانة الفهم القرائي في حياة الإنسان وأهميته في عمليات التعلم حظي تطويره باهتمام الكثير من المربين الذين بحثوا في مهاراته وأنماطه وكيفية تطويره لدى المتعلمين فكانت لهم الكثير من المقترحات التي تتصل بتطوير الفهم القرائي لدى المتعلمين ويمكن التعبير عن تلك المقترحات والاستراتيجيات بالآتي:

- تطوير دافعية المتعلمين نحو القراءة عن طريق إبداء المساعدة لهم في تحسين الرغبة في القراءة، وتحديد الغرض منها وتدريبهم على استخدام المعاجم لتطوير قدراتهم على فهم معاني المفردات والتراكيب المقروءة، فضلاً عن تدريبهم على استخراج الأفكار التي يحملها المقروء، وتلخيص المقروء، وتدريبيهم على تحديد ما هو مهم في المقروء وصياغة الأسئلة التي يمكن أن توجه تفكير القارئ ومن شأن ذلك كله الإسهام في تنمية القدرة على الفهم القرائي وتطويره.
- التدريب على مهارات الفهم القرائي التي مرّ الحديث عنها وتطويرها لدى المتعلمين.
- قيام المعلمين بمساندة المتعلمين لغرض تقليل الفارق بين قدراتهم ومتطلبات الهدف من القراءة حتى يصل المتعلمون إلى المستوى الذي يمكنهم من التعامل مع المقروء بشكل مستقل بالاعتماد على أنفسهم من دون مساندة.
- اقتراح استراتيجيات جديدة في تعليم القراءة أثبتت فاعليتها في زيادة الفهم والاستيعاب وتنمية قدرات التفكير كالتعليم الموجه، والتدريس التبادلي، وإستراتيجية اكتساب المفردات لتحسين الفهم القرائي، وإستراتيجية خرائط المفاهيم ولعل من أبرز الاستراتيجيات التي أثبتت فاعليتها في تحسين الفهم القرائي استراتيجيات ما وراء المعرفة التي سنتوسع في الحديث عنها مفهوماً وأنواعاً فيما يأتي من هذا الكتاب.

واقع درس القراءة

على الرغم من الأهمية التي تحدثنا عنها للقراءة والاستيعاب القرائي في حياة الإنسان فإن الواقع يشير إلى أن درس القراءة لا يحظى بما يتلاءم وأهمية القراءة إذ تشير الكثير من الدراسات إلى أن هناك ضعفاً كبيراً في القدرات القرائية لدى المتعلمين على مستوى أكثر من بلد عربي ومن خلال خبرة المؤلف في التدريس في كليات التربية ومتابعة أداء الطلبة المطبقين في المدارس المتوسطة وجد أن هناك مجاميع من طلبة الصف الأول المتوسط لا تحسن القراءة بل لا يستطيع الطالب فيها قراءة سطر واحد في درس القراءة وهذا يعني أنه لم يبلغ المستوى الحرفي من مستويات الفهم القرائي، وهذا يؤشر خللاً كبيراً في تعلم القراءة وتعليمها، الأمر الذي يعني أن القراءة لم تلق من العناية والاهتمام ما يتواءم ودورها في الحياة، ويشير الواقع أيضاً إلى أن درس القراءة إذا ما تحسّن في بعض المدارس فإنه لا يتجاوز القراءة السطحية أو المستوى الحرفي بحال من الأحوال؛ إذ يشير شحاته (1996) إلى أن القراءة في مدارسنا تعلم بطريقة: قف... اقرأ... اجلس. فهي عملية لا تتجاوز نطق المقروء وكثيراً ما تكون قاصرة عن فهمه أو فهم ما وراءه.

ومما يؤكد المستوى المتدني لدرس القراءة في البلدان العربية ما أشار له نصر (1995) حول أن طلبتنا لم يتمكنوا من اكتساب مهارات القراءة التي َتلزم القارئ لاستيعاب المقروء وفهم ما بين سطوره و ما وراءها.

وقد يعود ذلك إلى النظرة القاصرة لمفهوم القراءة إذ يبدو أن الكثير من المعلمين والمدرسين الذين يتولون تعليم القراءة ينظرون إلى أن مفهوم القراءة يقف عند تحويل الرموز المكتوبة إلى ألفاظ منطوقة مع فهم الألفاظ في أحسن الأحوال وتكاد إجراءات درس القراءة لا تتخطى قيام المعلم بقراءة الدرس، ثم مطالبة الطلبة بقراءة الموضوع قراءة صامته من دون التقيد بمفهومها- ثم قراءة الطلبة قراءة جهرية وفي أحسن الأحوال شرح بعض المفردات.

وفي كثير من الأحوال يستغل درس القراءة للراحة من أعباء التـدريس بحيـث يشـغل الدرس بتوزيع الأدوار بين الطلاب للقراءة الجهرية وقد يـتم ذلـك بحسـب ترتيـب مقاعـد جلوس الطلاب فيما ينشغل المعلم بعمل آخر فيغفـل مراقبـة الطلبـة وتصـحيح أخطـائهم فالمدرس في درس القراءة لا يضع خطة فعالة تضمن إيجاد حالة مـن التفاعـل بـين الطلبـة والنص المقروء، ولا يعد العدة لتدريب الطلبة على تحليل النص واسـتنتاج المعـاني الكامنـة خلـف السـطور، وتلخـيص أفكـاره وصـياغة الملخـص بأسـاليبهم الخاصـة لقيـاس مـدى استيعابهم القرائي.

ومما يؤكد ذلك ما توصـلت إليـه فـايزة السـيد (1996) حـول كـون طلبـة المـدارس الإعدادية يواجهون صعوبة كبيرة في متابعة قـراءة الموضـوع والإلمـام بـه في أثنـاء قـراءتهم الصامتة له.

ما يفعله المدرس لتنمية مهارات القراءة

للمعلم دور كبير في تنمية مهارات القراءة بمستوياتها المختلفة ويمكنه فعل الكثير مـما ينبغـي فعله في هذا المجال ومن بين ما يجب أن يقوم به لتنمية مهارات القراءة ما يأتي:

- أن يحرص على تكوين اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين نحو القراءة.
- أن يكون مثلاً يحتذى به في سلامة النطق، وحسن التعبير الصوتي.
- أن يقوّم الأداء الصوتي للطلبة بشكل مستمر ويحثهم على محاكاته في الإلقاء.
- أن يعرض الطلبة في كـل درس قـراءة إلى قيـاس قـدرتهم عـلى الفهـم والاسـتيعاب وتحليل المقروء واستنتاج ما خلف سطوره.
- أن يدرب الطلبة على البحث عن المهم في المقروء، والأفكار الرئيسة فيه .
- أن يدرب الطلبة على مساءلة ذواتهـم حـول مـا يريـدون البحـث عنـه في المقـروء بحيث تكون قراءاتهم هادفة.
- أن يختار أشرطة تسجيل صوتي تحتوي على مواد محببة إلى نفوس الطلبة ومطالبة الطلبة بتلخيص ما سمعوه في نهاية سماع التسجيل.

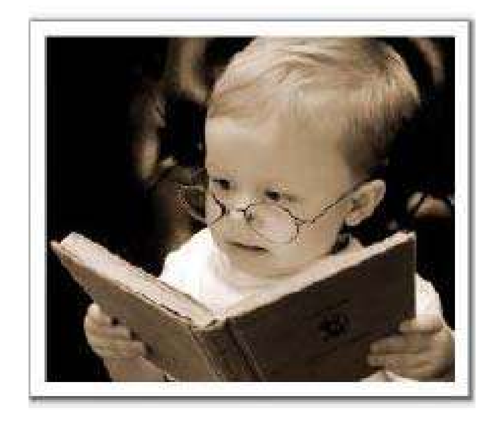
- أن يشجع الطلبة على القراءة الحرة وتقديم ملخصات حول ما يقرؤون مع تبيان وجهات نظرهم في المقروء.
- أن يجري تدريبات متكررة لتنمية القدرة على الإلقاء والتعبير الصوتي عن المعاني.
- أن يعوّد الطلبة الإصغاء عندما يقرأ الآخرون لتحقيق التركيز على المعنى واستيعابه.
- أن يدّرب الطلبة على استخدام المعاجم في البحث عن معاني المفردات.
- أن يدّرب الطلبة على نقد المقروء وإصدار الأحكام حول قيمة المقروء ومدى فائدته.
- أن يدّرب الطلبة على التمييز بين الحقائق والآراء ووجهات النظر.
- أن يدّرب الطلبة على الربط بين المقروء والواقع في الحياة التي يعيشها الطالب.
- أن يحرص على وحدة اللغة وتكامل فروعها وجعل القراءة محوراً لفروع اللغة العربية الأخرى (عطية، 2008).

صفات معلم القراءة

أشار عطية (2008) إلى أن معلم القراءة الجيد ينبغي أن يتصف بالمعايير الآتية:

- أن يكون مؤهلاً معرفياً وتربوياً لتعليم اللغة العربية.
- أن يكون خالياً تماماً من أي عيب في النطق أو السمع.
- أن يكون عارفاً بآلية القراءة والتدريب عليها.
- أن يكون ملماً باستراتيجيات تعليم القراءة المعرفية وما فوق المعرفية عارفاً كل ما هو جديد في تعليمها.
- أن يكون ذا صوت جهوري ولسان طليق يحسن التعبير الصوتي عن المعاني.

- أن يكون ذا ثقافة لغوية واسعة وثقافة عامة تؤهله للتعامل مع موضوعات القراءة وما له صلة بها من فروع المعرفة.
- أن يتمتع بمقبولية لدى طلبته.
- أن يكون قادراً على تشخيص مشكلات القراءة وقادراً على وضع المعالجات اللازمة لها.
- أن يكون قادراً على تصميم الأنشطة القرائية الكفيلة بتنمية القدرة على القراءة.



2

الفصل الثاني

إستراتيجيات

تعليم القراءة للمبتدئين

إستراتيجيات تعليم القراءة للمبتدئين

علمت القراءة للمبتدئين بأكثر من إستراتيجية تعليم لكل منها ميزاتها وعيوبها وسنحاول إلقاء الضوء على كل من هذه الإستراتيجيات كما في الآتي:

أولا: الإستراتيجية التركيبية

تقوم هذه الإستراتيجية على تركيب الكل من الأجزاء أو تركيب الأجزاء وصولاً إلى الكل بمعنى أن المعلم يقدم الأجزاء أولاً ثم يضم الأجزاء إلى بعضها ليكون الكل، فهو يقدم الحروف، ثم المقاطع من الحروف، فالكلمات من المقاطع، فالجمل من الكلمات، وتندرج تحت هذه الإستراتجية طريقتان تركيبيتان هما:

1) **الطريقة الأبجدية أو الهجائية:**

تقوم هذه الطريقة على مبدأ الانتقال من الأجزاء إلى الكل فتقدم حروف العربية بموجبها بأسمائها ثم صورها، بحسب ترتيبها الهجائي ألف، باء، تاء، ثاء، جيم....إلخ ويجري الربط بين اسم الحرف وصورته حتى يحفظها التلميذ وتثبت صورها في ذهنه ثم ينتقل إلى تشكيل المقاطع ثم تشكيل الكلمات فالجمل القصيرة فالطويلة وهكذا تنفذ هذه الطريقة كما يأتي:

أ. **تقديم أسماء الحروف:** في هذه المرحلة يقدم المعلم أسماء الحروف حسب ترتيبها الهجائي والتلاميذ يرددون بعده أسماء هذه الحروف حتى يصلوا إلى مستوى حفظها عن ظهر قلب وإذا ما تحقق له ذلك ينتقل إلى المرحلة الثانية.

ب. **تقديم صور الحروف أو رموزها** مقرونة بأسمائها بحيث يقدم اسم الحرف وإزاءه الرمز أو الصورة هكذا:

ألف: ا باء: ب تاء: ت ثاء: ث جيم: ج

حاء: ح   خاء: خ.

وهكذا... جميع الحروف على أن يخصص المعلم لكل حرف درساً خاصاً ويشدد على الربط بين اسم الحرف وصورته من أجل تثبيت صورة الحرف واسمه في ذهن المتعلم.

ج. **تدريب المتعلمين على كتابة صورة الحرف** وتجري الكتابة في مرحلتين

الأولى: الكتابة على السبورة فيها يكتب المعلم اسم الحرف في أعلى السبورة ثم يكتب الحرف بلون جذاب وخط جميل مكرراً أكثر من مرة مع وجود فاصل ثم يرسم صور الحروف منقطة ويطلب من التلاميذ واحداً واحداً المرور بالطباشير فوق النقاط حتى يتمكنوا من رسم الحرف من دون الاعتماد على تنقيط المعلم.

الثانية: الكتابة في الكراسات فيها يقوم المعلم بكتابة الحرف مكرراً عدة مرات على السطر الأول من الورقة لكل تلميذ ثم يطلب منهم محاكاته حتى ملء أسطر الورقة كاملة.

د- **تدريب المتعلمين على ضم الحروف إلى بعضها لتكوين مقاطع ذات دلالة معنوية** أو كلمات تشتمل على حرفين مثل:

- ضم الراء للفاء فتكون كلمة (رَف).
- ضم القاف للميم فتكون كلمة (قم).
- ضم الباء للراء فتكون كلمة (بر).
- ضم الراء للباء فتكون كلمة (رب).
- ضم الدال للراء فتكون كلمة (در).
- ضم الدال للباء فتكون كلمة (دب).
- ضم الهاء للراء فتكون كلمة (هر).
- ضم الراء للميم فتكون كلمة (رم).

وهكذا... ثم يطلب من المتعلمين تقديم كلمات تشتمل على حرفين من حصيلتهم اللغوية .

هـ- **تدريب المتعلمين على ضم أكثر من حرفين إلى بعضها لتكوين كلمات** كأن يعطيهم ثلاثة حروف ويجري مسابقة بينهم لتركيب أكبر عدد ممكن من الكلمات من هذه الحروف مثل:

* د، ب، ر يمكن أن يشكلوا منها الكلمات:

درب، بدر، ربد، برد، دبر.

* ن، هـ، ر يمكن أن يشكلوا منها:

نهر، رهن.

* ر، ق، م يمكن أن يشكلوا منها:

رقم، مرق، مقر، قمر، رمق، قرم.

* ر، م، ح يمكن أن يشكلوا منها:

رمح، رحم، مرح، حرم، حمر وهكذا حتى تنموا قدراتهم على تركيب الكلمات من الحروف التي تعلموها.

و- **تدريب المتعلمين على ضم حروف تتصل ببعضها** وتعليمهم الصور المختلفة للحروف حسب موقعها في الكلمة كأن يطلب منهم ضم:

* ر، ج، ل إلى بعضها لتكون كلمة : رجل.
* ج، م، ل إلى بعضها لتكون كلمة : جمل.
* ب، ط، ل إلى بعضها لتكون كلمة: بطل.
* ط، ل،ب إلى بعضها لتكون كلمة: طلب. وهكذا...

ز- **تدريب المتعلمين على ضم كلمتين قصيرتين إلى بعضهما لتكوين جملة قصيرة** كأن يطلب منهم ضم كلمة:

* دار إلى زيد لتكون جملة: دار زيد.
* قلم إلى هند لتكون جملة: قلم هند.
* حضر إلى مهند لتكون جملة: حضر مهند. وهكذا...

ح- **ضم ثلاث كلمات قصار لتكوين جملة من ثلاث كلمات** كأن يطلب منهم تكوين جملة من:

* الزرع، الفلاح، حصد.
* زيد، الدرس، قرأ.
* المعلم، مبكراً، حضر.

وهكذا...

على أن يحرص المعلم في جميع هذه المراحل على الربط بين الكتابة والقراءة باعتبارهما عمليتين متلازمتين.

وتتميز هذه الطريقة بكونها تزود المتعلمين بمفاتيح القراءة المتمثلة بالحروف فالمتعلم عندما يكون عارفاً أجزاء الكلمة أو حروفها فإنه يستطيع نطق الكلمة وإن كان ذلك بعد جهد ولكن على هذه الطريقة مآخذ وعيوب تتمثل بالآتي:

- فيها يضطر المتعلمون إلى حفظ ألفاظ لا معنى لها، فليس من علاقة معنوية بين أسماء الحروف التي تقدم للمتعلمين وصورها؛ فاللفظ باسم الحرف (ب) ليس له دلالة معنوية في ذهن التلميذ لذلك فإن التلاميذ هنا يرهقون بحفظ أسماء لا يفهمون معانيها.
- إن هذه الطريقة تهمل أصوات الحروف فهي تعلم الحروف بأسمائها لا بأصواتها لذلك فإنهم عندما يريدون تهجئة الكلمة ينطقون بأسماء حروفها ففي تهجئة كلمة قلم يقولون: قاف، لام، ميم، : قلم وهذه الطريقة تخالف الطبيعة الصوتية للغة.
- التعلم بهذه الطريقة يجعل المتعلم بطيئاً في القراءة لأنه بموجبها يقرأ الكلمة حرفاً حرفاً.
- لا تهتم بالمعنى فالمتعلم فيها عندما يقرأ لا يفكر بالمعنى إنما ينشغل بتوليف الحروف مع بعضها لنطق الكلمة.

2) الطريقة الصوتية:

الطريقة الثانية التي تندرج تحت الإستراتيجية التركيبية هي الطريقة الصوتية التي جاءت لتلافي بعض عيوب الطريقة الأبجدية لأن الحروف بموجب هذه الطريقة تقدم بأصواتها لا بأسمائها، فبموجب هذه الطريقة يقدم المعلم الحروف بأصواتها مقرونة برموزها أو صورها متقطعة ثم موصولة في مقاطع وكلمات وتتم الاستعانة بالحركات وحروف المد لإظهار صوت الحرف الصامت لأن الصوامت لا يمكن نطقها بأصواتها ما لم تحرك أو تقع بعد حرف مد فعلى سبيل المثال الراء ينطق مع الفتحة (رَ) ومع الضمة (رُ) ومع الكسرة (رِ) وينطق بصوته الحقيقي إذا ما وقع بعد حرف مد مثل: دار، دور، دير، أو بعد ساكن مثل (خيْر) أو (قَبْر).

ويجري التعليم بموجب هذه الطريقة باتباع المراحل الآتية:

أ- يقوم المعلم بتقديم أصوات الحروف حرفاً حرفاً والتلاميذ يرددون أصوات الحروف بعده مشدداً على إخراج الحروف من مخارجها.

ب- بعد أن يقدم المعلم صوت الحرف يقدم صورته ويجري عملية ربط بين صوت الحرف وصورته حتى يصل إلى مستوى اقتران صورة الحرف بصوته في أذهان التلاميذ.

ج- يدرب المتعلمين على كتابة الحروف على السبورة ونطقها في أثناء الكتابة وقراءتها بأصواتها.

د- تدريب المتعلمين على الربط بين أصوات الحروف والحركات، وأصوات الحروف وحروف المد بمعنى يتم تدريبهم على نطق مقاطع تتكون من حرف صامت وحركة، ومقاطع تتكون من حرف صامت وحرف مد مثل: زَ، دَ، دُ، زا، دا، دو وهكذا.

هـ- تدريب المتعلمين على ضم مقاطع إلى بعضها لتكوين كلمات قصيرة تتكون من مقطعين مثل: ماما، بابا، تاتا، دادا.

و- تدريب المتعلمين على تكوين كلمات من مقطع طويل وحرف مثل:

* دا، ر لتكون كلمة دار. * زا، د لتكون كلمة زاد. * نا، ر لتكون كلمة نار.

ز- تدريب المتعلمين على ضم كلمات قصيرة إلى بعضها لتكوين جمل قصيرة ثم جمل طويلة وهكذا.

ويلاحظ أن هذه الطريقة لا تختلف عن الأبجدية إلا في مسألة تقديم الحروف بأصواتها لا بأسمائها وبذلك فهي تهتم بالربط بين رمز الحرف وصوته الأمر الذي يجعلها تتماشى والطبيعة الصوتية للغة ولعلّ هذه الخاصية تعتبر ميزة تتميز بها هذه الطريقة عن السابقة، أما عيوبها فهي البطء في القراءة وقلة التشديد على المعنى.

ثانياً: الإستراتيجية التحليلية

مرَّ القول إن الإستراتيجية التركيبية تقوم على مبدأ البدء بالجزء والانتقال من الجزء إلى الكل بتركيب الكل من الأجزاء، ويترتب على ذلك الكثير من العيوب كالقراءة المتقطعة وعدم الاهتمام بالمعاني، ومعالجة لعيوب الإستراتيجية التركيبية جاءت الإستراتيجية التحليلية التي تبدأ من الكل وتنتقل إلى الأجزاء تأسيساً على مبدأ إدراك الكل قبل أجزائه لذلك أطلق على هذه الإستراتيجية التحليلية لأنها تنتهي بتحليل الكل إلى أجزائه والكل في هذه الإستراتيجية قد يكون كلمة بوصفها أصغر وحدة لها معنى أو دلالة، وقد يكون جملة باعتبارها أصغر تركيب لغوي له معنى يمكن السكوت عليه لذلك تندرج تحت هذه الإستراتيجية طريقتان تدريسيتان هما:

1- طريقة الكلمة:

إن طريقة الكلمة تعني أن تعليم القراءة يبدأ بتقديم الكلمة كاملة دفعة واحدة للمتعلم فيقرؤها المعلم ويطلب من المتعلمين ترديد صوتها بعده بعد الربط بين صوت الكلمة ومعناها عن طريق التعبير عن معناها بشيء محسوس وذلك بوصف الكلمة أصغر وحدة معنوية في التركيب اللغوي والتعليم بطريقة الكلمة يقوم على مبدأ (أنظر

وقل) أي أنظر الشكل وأنطقه مستعيناً بدلالته، فـالمتعلم بموجبهـا ينطـق لفظـاً ذا معنـى عنده، ويمر التعليم بطريقة الكلمة بالمراحل الآتية:

* **مرحلة العرض** وتتضمن:

أ- عرض الكلمات:

في هذه المرحلة تعرض الكلمات وصور مسمياتها، فيقوم المعلم بعـرض صـورة الشيء الذي تـدل عليـه الكلمـة التـي يـراد تقـديمها للمتعلمـين وتـدريبهم عـلى نطقهـا، ويسـأل المتعلمين عن الصورة ويستمع إلى إجاباتهم، ثـم يعـرض صـورة الكلمـة وينطقهـا والطلبـة يرددون بعده فعلى سبيل المثال، إذا ما أراد تقديم كلمة (نار) أو دار، أو مشط، أو فـلاح فإنه يعرض صورة لكل من هذه الأشياء ويسأل الطلبة عما تعبر عنـه الصـورة فيسـتمع إلى إجاباتهم وبعد أن يتأكد من أن الجميع عرف محتوى الصـورة أو مـا تعـبر عنـه ينتقـل إلى مرحلة الربط بين الصورة والنطق باسمها.

ب- الربط بين الصورة والنطق باسمها:

في هذه الخطوة يدرب المعلم تلاميذه على الربط بـين الصـورة واسـمها فيـؤشر عـلى الصورة ويطلب من الطلبة النطق باسمها (الرمـز اللفظـي المعـبر عنهـا) وهكـذا يسـتمر المعلم والتلاميذ يرددون مرات عديدة حتى يتأكد مـن ثبـات الصـورة ونطقهـا اللفظـي في أذهان المتعلمين.

جـ- الربط بين الصورة واسمها مكتوبـاً عـلى السـبورة، وذلـك بالتأشـير عـلى الصـورة ومطالبة التلاميذ بنطق اسمها ثم التأشير عـلى اسـمها المكتـوب ومطالبـة التلاميـذ بنطقـه حتى يتم اقتران الصورة برمزها المكتوب في أذهان الطلبة.

و- رفع الصورة وإبقاء رمزها مكتوباً عـلى السـبورة. في هـذه الخطـوة يرفـع المعلـم الصورة ويبقي الكلمة ويطلب قراءتها مـرات عديـدة حتـى تثبـت صـورة الرمـز أو صـورة الكلمة في أذهان التلاميذ مقرونة بدلالتها التي تم تثبيتها في الخطوتين السابقتين.

هـ- كتابة الكلمة على السبورة من التلاميذ: وذلك برسم الكلمة على شكل نقاط يطلب من التلاميذ تمرير الطباشير فوقها مع تدريبهم على نطقها في أثناء الكتابة، ثم تدريب التلاميذ على كتابة الكلمة من دون تنقيط.

و- كتابة الكلمة من التلاميذ في الكراسات: في هذه الخطوة يقوم المعلم بكتابة الكلمة على السطر الأول في كراسات التلاميذ ويطلب منهم محاكاة رسمها في الأسطر الباقية من الصفحة وهو يراقبهم وذلك لتثبيت صورة الكلمة في أذهان التلاميذ.

ز- تقديم كلمات أخرى بالطريقة نفسها.

ح- تدريب التلاميذ على التمييز بين الكلمات: في هذه الخطوة يقدم المعلم أكثر من كلمة من الكلمات التي تم تقديمها ويدرب التلاميذ على نطقها لغرض تدريبهم على التمييز بين الكلمات فيؤشر على كل كلمة ويطلب من التلاميذ نطقها، ويغير مواقع الكلمات ويطلب من التلاميذ نطق الكلمة التي يؤشر عليها بعد تغيير موقعها وهكذا حتى يتأكد أن التلاميذ جميعاً أصبحوا قادرين على التمييز بين الكلمات ونطقها بالشكل الصحيح.

*** مرحلة التحليل:**

في هذه المرحلة ينتقل المعلم من الكل إلى أجزائه فيبدأ بتحليل الكلمات التي قدمها إلى مقاطع والمقاطع إلى حروف لكي يعرف التلاميذ الأجزاء التي تكونت منها الكلمة فعلى سبيل المثال كلمة نوري إذا ما أراد تحليلها يقوم بالآتي:

- يحللها كتابياً وذلك بعرض الكلمة في مقطعين كل مقطع في بطاقة ويضع البطاقتين بجوار بعضهما وينطق الكلمة بالطريقة المشار إليها مع التأشير على كل مقطع في أثناء النطق به.
- يفصل بين البطاقتين وينطق كل مقطع على حدة والطلبة يرددون بعده مع الربط بالتأشير بين نطق صوت المقطع ورمزه المكتوب في البطاقة وهكذا حتى تثبت صورة كل مقطع في أذهان الطلبة.

- يعرض كل مقطع لوحده ويطلب من التلاميذ نطقه.
- يغير مواقع المقاطع ويطلب من التلاميذ النطق بها، وإعادة ترتيبها لتكوين الكلمة.
- تدريب الطلبة على كتابة المقاطع.
- تحليل المقطع المكون من حرفين إلى أجزائه (حروفه) فعلى سبيل المثال: المقطع (نو) يحلله إلى أجزائه : نـ..و، ويقدم كل حرف على بطاقة ويتعامل معه كما تعامل مع المقطع فيما تقدم أي يجري التحليل بالطريقة السابقة نفسها.
- تدريب التلاميذ على التمييز بين المقاطع والحروف بتقديم عدد من المقاطع التي مر تعلمها والنطق بها ومطالبة التلاميذ التمييز بينها ونطقها وهكذا الحروف وذلك باستخدام البطاقات أولاً ثم الكتابة على السبورة ثم كتابتها في الكراسات.

وللمعلمين العودة بتركيب الأجزاء وصولاً إلى الكل بمعنى لهم أن يبدؤوا بتقديم الكل والانتهاء إلى الأجزاء ثم تركيب الكل من الأجزاء لكي يجمعوا بين ميزات الإستراتيجية التحليلية والتركيبة.

وفي ضوء ما تقدم يمكن القول إن هذه الطريقة تتطلب:

* البدء بتقديم كلمات بسيطة لا تزيد عن أربعة أو خمسة حروف.
* تقديم صور حسية للتعبير عن معاني الكلمات.
* التشديد على عملية الربط بين الصور والألفاظ أو الرموز اللفظية الدالة عليها.
* التشديد على أن تكون الكلمات المقدمة متشابهة في بعض حروفها ومقاطعها.
* الانتقال من الاعتماد على الصور في نطق الكلمات إلى النطق بها من دون صور.
* التشديد على مبدأ التكرار في الترديد والنطق لغرض تثبيت الصور وأسمائها.
* الانتهاء بالتجريد أي تجريد أصوات المقاطع والحروف والربط بين صوت الحرف ورمزه.

* محاولة أن تكون الكلمات التي تقدم صالحة للتكامل مع بعضها لتكوين جمل ذوات معنى.

ميزات طريقة الكلمة:

تتميز طريقة الكلمة بالآتي:

- تقدم كلمات ذوات معنى للمتعلم، فهو ينطق بلفظ له معنى يشكل جزءاً من مدركاته وبنيته المعرفية.
- تقدم الكل وبذلك تراعي المبدأ القائل إن الكل يدرك قبل أجزائه.
- تؤسس للسرعة في القراءة لأن المتعلم بموجبها ينطلق الكلمة كاملة لا مجزأة .
- تؤسس لإدراك معنى المقروء.

عيوب طريقة الكلمة:

من عيوب هذه الطريقة:

- أنها تتطلب قدرة عالية لدى المعلم على تكييف المفردات لملاءمة إجراءات هذه الطريقة.
- أنها تتطلب جهداً كبيراً من المعلم.
- تتطلب عناية كبيرة في اختيار الكلمات التي يتضمنها منهج تعليم القراءة للمبتدئين بحيث تتوافر روابط بين حروفها ومقاطعها.
- أن ذهن المتعلم فيها ينصرف إلى حفظ صور الكلمات أكثر من معرفة صور الحروف وأصواتها وهذا يعني أنها لا تزود المتعلم بمفاتيح القراءة لا سيما إذا ما لم يعط الاهتمام المطلوب لتجريد المقاطع والحروف ولم يدرب التلاميذ على إعادة تركيب الكلمة من أجزائها.

2- طريقة الجملة:

من الطرائق التي تندرج تحت الإستراتيجية التحليلية طريقة الجملة وطريقة الجملة تقوم على الأسس نفسها التي تقوم عليها طريقة الكلمة غير أنها تختلف عنها في أن الجملة تمثل وحدة معنوية متكاملة في التركيب اللغوي لأنها تحمل معنى يحسن السكوت عليه في حين أن الكلمة قد تكون بها حاجة إلى أن تكون ضمن تركيب أو

جملة ليتضح معناها زد على ذلك أن طريقة الجملة تؤهل المتعلمين لزيادة السرعة في القراءة فهي إذن تجمع بين الاهتمام بالمعنى والسرعة في القراءة.
أما التعليم بموجبها فيسير على الخطوات الآتية:

أ- تقديم الجمل:

بما أن طريقة الجملة من الطرائق الكلية فهي تبدأ بتقديم الكل والكل فيها هو الجملة ويشترط في الجمل التي تقدم فيها أن تكون قصيرة بسيطة الكلمات مع الحرص على تكرار بعض الكلمات في الجمل التي تقدمها ويتم تقديم الجمل باتباع الآتي:

- عرض صور لما تعبر عنه دلالات الجمل المقدمة.
- مساءلة التلاميذ عما يشاهدون في الصور المعروضة، والاستماع إلى إجاباتهم.
- عرض الجمل التي تعبر عن محتوى الصورة تحت الصورة في بطاقات معدة لهذا الغرض.
- الربط بين الصورة والجملة التي تعبر عن دلالتها عن طريق التأشير والنطق المتكررين مع الترديد المتتابع بعد المعلم.
- شرح معنى الجملة عن طريق ما تحمله الصورة من دلالات معنوية محسوسة.
- رفع الصور وإبقاء الجملة وترديد النطق بها مرات عديدة.

وهكذا تعرض أكثر من جملة بالطريقة نفسها.

ب- التمييز بين الجمل:

في هذه الخطوة يدرب المعلم تلاميذه على التمييز بين الجمل التي تم تقديمها لهم باتباع الآتي:

- عرض الجمل مرتبة.
- قراءة الجمل جملة جملة من المعلم والتلاميذ يرددون.
- تغيير مواقع الجمل مع قراءتها والتلاميذ يرددون.
- التأشير على الجملة ومطالبة التلاميذ بقراءتها.

جـ- كتابة الجمل، وتجري بأسلوبين:

الأول: على السبورة إذ يقوم المعلم بكتابة الجملة في النصف العلوي من السبورة ويطلب من التلاميذ نسخها أو إعادة كتابتها في النصف الأسفل من السبورة على أن يراعي النطق بالجملة في أثناء كتابتها.

الثاني: في الدفاتر إذ يقوم المعلم بكتابة الجمل على السبورة ويطلب من التلاميذ كتابتها في دفاترهم وهو يتابع ذلك ويوجه ويصحح.

د- مرحلة تحليل الجملة:

في هذه المرحلة ينتقل المعلم من الكل إلى الأجزاء فيقوم بتحليل الجمل التي قدمها تباعاً إلى كلماتها والكلمات إلى مقاطعها وحروفها وذلك باتباع الآتي:

- عرض الجملة كاملة أمام التلاميذ.
- قراءة الجملة من المعلم وترديد قراءتها من الطلاب.
- عرض الجملة في بطاقات كلمات مرتبة وقراءتها من المعلم وترديدها من الطلاب.
- عرض البطاقات التي تحمل كلمات الجملة منفصلة عن بعضها وقراءتها كلمة كلمة.
- عرض البطاقات التي تحمل الكلمات الواحدة بعد الأخرى وقراءتها من المعلم والتلاميذ يرددون.
- عرض الكلمة الواحدة في بطاقات كل بطاقة تتضمن مقطعاً على أن تكون هذه البطاقات مرتبة غير متباعدة عن بعضها وقراءة المقاطع.
- عرض المقاطع متباعدة عن بعضها ونطق كل مقطع لوحده.
- عرض المقاطع في بطاقات تحمل كل بطاقة حرفاً ويجري الربط بين صوت الحرف وصورته.
- إجراء تمرينات تدريبية للتميز بين الكلمات والمقاطع والحروف.
- إجراء عمليات تدريب لتكوين جمل جديدة من الكلمات المقدمة وكلمات جديدة من المقاطع والحروف المقدمة.
- إجراء تدريبات على كتابة الكلمات والجمل والمقاطع والحروف على السبورة ثم في الدفاتر.

وهذا يعني أن عملية التجريد تبدأ بتجريد الكلمات من الجمل والمقاطع من الكلمات والحروف من المقاطع مع التشديد على التمييز بين الجمل، والكلمات والمقاطع والحروف ويلاحظ أن هذه الطريقة تتمتع بميزات طريقة الكلمة زيادة على أنها تقدم وحدات معنوية كاملة للمتعلمين وتسهم في زيادة السرعة في القراءة.

ثالثاً: الإستراتيجية المزدوجة

ويطلق عليها الإستراتيجية التوليفية، وهي إستراتيجية تحليلية تركيبية أي تجمع بين التحليل والتركيب.

تقوم هذه الإستراتيجية على مبدأ الجمع بين ميزات الطرائق التركيبية والطرائق التحليلية التي مرّ الحديث عنها، فهي تقدم الكل وتنتقل منه إلى الأجزاء ثم تعود لتبدأ من الأجزاء وتنتهي بالكل، وإن تعليم القراءة بهذه الطريقة يقتضي:

- تقديم وحدات معنوية مكتوبة للمتعلمين تحتوي على كلمات وجمل ذوات معنى لكي يقرأ التلميذ نصوصاً لها معنى يمكن أن يتفاعل معها ويكون ذلك التفاعل سبباً في اكتساب مهارات القراءة واستيعاب المقروء، وهي بهذا أكثر اتساعاً من طريقتي الكلمة والجملة.
- تحليل الوحدات المكتوبة إلى جمل والجمل إلى كلمات والكلمات إلى مقاطع وحروف بمعنى أنها تنتهي بما تبدأ به الطريقة الصوتية فتشدد على أصوات الحروف وربطها برموزها.
- تعريف الطلبة بأسماء الحروف والربط بينها وبين رموزها وذلك في مراحلها النهائية وبذلك تلتقي مع الأبجدية.
- بناء الكلمات من المقاطع والحروف، وبناء، الجمل من الكلمات، وبذلك تلتقي مع الطرائق التركيبية.

وعلى أساس ما تقدم فإن هذه الطريقة إذا ما أتقن المعلم أداءها والتزم بتنفيذ مراحلها تعود التلاميذ السرعة في القراءة، وفهم معاني المقروء، وبناء الكلمات والجمل، وتزود التلاميذ بمفاتيح القراءة والكتابة وبذلك فهي تجمع بين ميزات الطرائق التركيبية والطرائق التحليلية التي مر الحديث عنها.

مراحل التعليم بالإستراتيجية المزدوجة:

إن تعليم القراءة على وفق هذه الإستراتيجية يمر بالمراحل الآتية:

1) مرحلة التمهيد والتهيئة لعرض الجمل وتقديمها للمتعلمين.

بما أن التعليم بموجب هذه الإستراتيجية يقتضي تقديم وحدات معنوية متكاملة فإن هذا يعني أن هذه الوحدات تشكل موضوعاً واحداً يمكن الحديث عنه ومناقشته لذلك فإن هذا الموضوع يقتضي أن يمهد له ويهيأ لتقديم الجمل التي تشكل ذلك الموضوع.

ويكون التمهيد بإجراء محادثة بين المعلم والتلاميذ تدور حول الموضوع تبدأ بأسئلة يطرحها المعلم حول الموضوع ويتلقى الإجابة عنها من التلاميذ وبتكامل الإجابات وتفاعل التلاميذ مع الأسئلة المطروحة يمكن أن يدرك الطلبة المعنى العام للموضوع، ويعرفوا عن أي شيء يدور موضوع القراءة، ومن شأن هذه الممارسة أن تؤسس لحالة من الفهم والاستيعاب بشكل أفضل من دخولهم الموضوع من دون تمهيد ومعرفة الفكرة التي يدور حولها، ولكن هذا التمهيد ينبغي أن يراعي مبدأ البساطة والوضوح في المحادثة وتوجيهها نحو فكرة الموضوع وتهيئة أذهان الطلبة للتفاعل معه بمعنى أن تكون الأسئلة التي يطرحها المعلم هادفة وتتصل بالجمل التي يشتمل عليها الموضوع بحيث تشتمل الإجابة على الجمل الواردة في الموضوع أو على أكثرها، ويمكن للمعلم أن يستعين بوسائل محسوسة تعبر عن محتوى الموضوع ويثير النقاش حولها كالمناظر والصور وما شاكل ذلك من الوسائل الحسية المثيرة كالأقلام والشرائح.

2) مرحلة عرض الجمل والتعريف بها:

إن عرض الجمل يقتضي تهيئة الصور التي تعبر عن معاني الجمل وذلك لاستخدام الوسائل الحسية في إدراك المعاني المجردة التي تحملها الجمل لأن المتعلمين الصغار يدركون المحسوسات أفضل من إدراكهم المجردات في مراحل التعلم الأولى.

لذلك ينبغي أن يقوم المعلم بتهيئة هذه الصور مسبقاً وأن يحرص على أن تكون هذه الصور واضحة جذابة تستهوي الصغار وأن تعكس تماماً المعاني التي تحملها الجمل. أما إجراءات العرض فتكون كما يأتي:

- عرض الصور مرتبة على وفق تسلسل الجمل التي يتضمنها الموضوع.
- طرح أسئلة من المعلم حول مضمون كل صورة.
- تلقي إجابات التلاميذ عن الأسئلة المطروحة مع حرص المعلم على الحصول على الجمل نفسها في إجابات الطلبة.
- عرض الجمل التي يحصل عليها من إجابات التلاميذ في بطاقات تحت كل صورة.
- قراءة الجملة المعروضة في البطاقة والتلاميذ يرددون بعده مرات عديدة.
- الربط بين نطق الجملة والصورة باستخدام المؤشر وذلك بالتأشير على الصورة ثم الجملة التي ينطقها والتلاميذ يرددون ويتابعون .
- إجراء عملية تبادل بين الصورة والجملة بأن يرفع الصورة وينطق الجملة مرة ويرفع الجملة ويبقي الصورة مع نطق الجملة مرة أخرى حتى يتم اقتران نطق الجملة ورموزها بالصورة في أذهان التلاميذ.
- يرفع الصور ويبقي الجملة ويقرأ الجمل والطلبة يرددون.
- يدرب التلاميذ على التمييز بين الجمل وذلك بتغيير مواقعها والتأشير على كل جملة ومطالبة التلاميذ بقراءتها حتى يتأكد من أن كل تلميذ أصبح قادراً على قراءة كل جملة وفهم معناها وتمييزها من غيرها من الجمل الأخرى.

3) مرحلة التحليل والتجريد:

في هذه المرحلة ينتقل المعلم إلى تجزئة الكل الذي قدمه في المرحلة السابقة إلى الأجزاء التي تكون منها ذلك الكل ويجري التحليل على مرحلتين:

أ- الأولى تحليل الجمل إلى كلمات ويتم كما يأتي:

- عرض الجملة كاملة في بطاقة ونطقها ومطالبة التلاميذ بنطقها كلاً متكاملاً.
- عرض الجملة مجزأة في بطاقات تحمل كل بطاقة كلمة وتعرض هذه البطاقات مرتبة من دون فصل بينها وتقرأ كلمة كلمة والتلاميذ يرددون مع الحرص على استخدام المؤشر للتأشير على كل كلمة من كلمات الجملة في أثناء النطق بها.
- عرض الجملة في بطاقات تحمل الكلمات مع الفصل بين هذه البطاقات لكي يدرك التلاميذ أن كل بطاقة تحمل كلمة تمثل جزءاً من الجملة الأصل، وتقرأ الكلمات كلمة كلمة مع التأشير والترديد أيضاً، وهكذا مع جميع الجمل الواردة في النص المقروء.

ب- الثانية تحليل الكلمات ويتم كما يأتي:

- عرض الكلمة في بطاقة وقراءتها من المعلم مع التأشير والتلاميذ يرددون، وتدريبهم على التمييز بين الكلمات.
- تجزئة الكلمة إلى مقاطع وكتابة كل مقطع في بطاقة، وعرض البطاقات مرتبة وقراءة الكلمة في صورة مقاطع متصلة مع التأشير.
- عرض البطاقات التي تحمل مقاطع الكلمة مرتبة مع وجود فاصل بين مقطع وآخر وقراءة المقاطع منفصلة عن بعضها مع التأشير لكي يدرك التلميذ أن الكلمة مكونة من أجزاء ويتعرف هذه الأجزاء لفظاً ورمزاً.
- تجزئة المقاطع إلى حروف وعرض كل حرف في بطاقة ونطقها من دون الفصل بينها.
- عرض بطاقات الحروف مستقلة عن بعضها مع النطق والتأشير وترديد الطلبة.

- تدريب التلاميذ على التمييز بين المقاطع والحروف.
- تدريب التلاميذ على كتابة الحروف والمقاطع والكلمات التي تعلموها على السبورة أولاً ثم في دفاترهم.

4) مرحلة التركيب:

في هذه المرحلة يعود المعلم للبدء من الأجزاء وصولاً إلى الكل وتمر هذه المرحلة بمرحلتين أيضاً هما:

الأولى: مرحلة تركيب الكلمات من المقاطع والحروف وتتم بالطريقة التي مرّ الحديث عنها في طريقة الكلمة، بحيث يقدم المعلم عدداً من المقاطع أو الحروف ويطلب من التلاميذ ضمها إلى بعضها لتكوين كلمات معينة ويمكنه إجراء مسابقة في ذلك بين التلاميذ حول بناء أكبر عدد ممكن من الكلمات من تلك الحروف أو المقاطع.

الثانية: تركيب الجمل من الكلمات وتتم بالطريقة التي تحدثنا عنها في طريقة الجملة وذلك بأن يقدم المعلم عدداً من الكلمات ويطلب من التلاميذ ضمّها إلى بعضها لتكوين جمل ذوات معنى ويمكنه إجراء مسابقة بين التلاميذ في ذلك.

ميزات الإستراتيجية المزدوجة:

من ميزات هذه الإستراتيجية أنها:

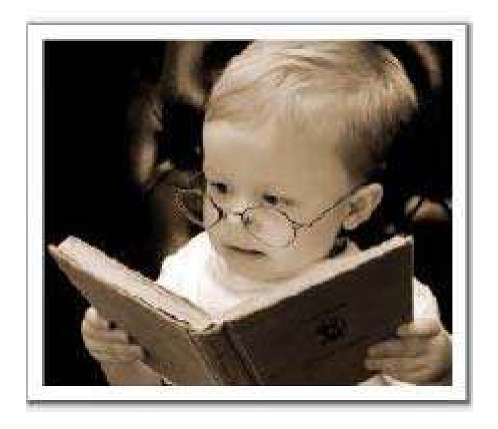
- تبدأ بكلمات وجمل قصيرة كثيراً ما يستعملها التلاميذ في البيئة المحلية فتكون جزءاً من محصولهم اللغوي وعند ذلك سيكون عليهم تعلم مجهول واحد هو الرمز اللفظي أما المعنى فهو غالباً ما يكون معلوماً لديهم.
- تحقق السرعة في القراءة لأن المتعلم فيها يدرك الكل ويتعلم قراءة الجملة كاملة لا كلمة كلمة.

- تربط الرموز اللفظية بمعانيها وبذلك فإن الاستيعاب القرائي يكون فيها أفضل من الطرائق التركيبية.
- تجمع بين ميزات الطرائق التركيبية والطرائق التحليلية.
- تزود المتعلمين بمفاتيح القراءة والكتابة .

ولكن ما ينبغي قوله هو أن المعلمين في أغلب مدارسنا لا يحسنون التعليم بهذه الطريقة لا سيما أنهم لا يولون مرحلة التركيب أهمية تذكر ويكتفون بإيصال التلميذ إلى المستوى الذي يستطيع فيه قراءة النص المكتوب، وقد لا يهتمون بمرحلة التحليل قبل التركيب لذلك نجد أن طلبتنا ينهون مرحلة التعليم الأساسي ولا يستطيعون قراءة جملة واحدة لم يسبق لهم أن تعرفوها في مناهج القراءة، وربما لا يستطيعون قراءة جملة أو كلمة تغير موضعها في سياق الموضوع الذي ترد فيه.

أما مسألة تجريد المقاطع والحروف فحدّث ولا حرج فبعض الطلبة يذهب إلى المرحلة المتوسطة من دون معرفة كتابة جملة مفيدة وهذا لم يكن ناجماً عن خلل في هذه الإستراتيجية إنما عن قصور المعلم وعدم التزامه بمراحل هذه الطريقة، أو عدم تأهيله للتعليم بموجبها.

وخلاصة القول أن تبني هذه الإستراتيجية في تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين يستدعي تأهيلاً كافياً للمعلمين والتزامهم بتنفيذ مراحلها بشكل دقيق وبذل الجهد الكافي في عمليات التحليل والتجريد والتركيب لكي تؤتي هذه الإستراتيجية ثمارها وتحقق أهداف تعليم القراءة كما يراد منها.



3

الفصل الثالث

إستراتيجيات تعليم القراءة

من أجل الفهم لغير المبتدئين

إستراتيجيات تعليم القــراءة
من أجل الفهم لغير المبتدئين

تمهيد

من المعروف أن إستراتيجيات تعليم القـراءة للمبتـدئين تختلـف عـن الإسـتراتيجيات التي تعلم بها القراءة لغير المبتدئين، وذلك لتغـير أهـداف القـراءة، ومهاراتهـا في المراحـل التي تلي الصفوف الأساسية الأولى، واتجاه القراءة نحو تحصيل المعارف، واسـتيعاب معـاني المقروء ومعلوماته، وتعرف مقاصد الكتاب وتوجهاتهم، ولكن هـذه الإسـتراتيجيات ليسـت على مستوى واحد من الحداثة والفعّاليـة؛ فهنـاك إسـتراتيجيات تقليديـة تبـدأ بـالتعريف بعنوان النص الذي يراد قراءته، ثم قراءته من المعلم قراءة جهريـه، وقراءتـه مـن الطـلاب قراءة صامتة، ثم شرح المفردات الصعبة، فقراءة الموضوع قراءة جهرية من الطلاب تنتهـي بشرح معنى المقروء، وبعض التطبيقات اللغوية.

وهناك إستراتيجيات معرفية، وأخرى فوق المعرفية أو ما وراء المعرفية، وعـلى الـرغم من صعوبة الفصل بـين المعرفيـة ومـا وراء المعرفيـة؛ لاحـتمال التـداخل بـين النـوعين في التعليم سنحاول الاقتصار في هذا الفصل على بعض الإستراتيجيات المعرفية الحديثـة التـي تستخدم لأغراض الاستيعاب القـرائي، وفهـم المقـروء، وتنميـة مهـارات الاسـتيعاب المعـرفي وهي:

- الإستراتيجية البنائية.
- إستراتيجية دائرة الأسئلة.
- إستراتيجية حل المشكلات.
- إستراتجية تنال القمر.

- إستراتيجية التلخيص.
- إستراتيجية العصف الذهني.
- إستراتيجية المنظمات المتقدمة.
- إستراتيجية التعلم التعاوني.

إن هذه الإستراتيجيات تتميز بأنها تتجاوز مستوى قراءة السطور إلى قراءة ما بين السطور وما وراءها بمعنى أنها تشدد على المستوى التفسيري والنقدي للقراءة.

وقبل الحديث عن هذه الإستراتيجيات من حيث المفهوم والخطوات والميزات نحاول عرض مبادئ الفهم القرائي كما في الآتي:

مبادئ الفهم القرائي

أشار الزيات (1998) إلى أن هناك عدداً من المبادئ تسهم إسهاماً كبيراً في تنشيط الفهم القرائي وينبغي مراعاتها من المعنيين في تعليم القراءة وهي:

1- **الفهم القرائي عملية معرفية:** وهذا يعني أن الفهم القرائي يقتضي استخدام اللغة في العمليات الذهنية التي يجريها القارئ من أجل الوصول إلى المعاني بمعنى أن القارئ لا يمكنه أن يفكر أو يدرك المعاني ما لم يستطع معرفة الكلمات والتراكيب اللغوية التي يشتمل عليها النص المقروء.

2- **الفهم القرائي عملية تفكير:** وهذا يعني أن القراءة بحد ذاتها تعد نوعاً من أنواع المشكلات التي يواجهها القارئ وإذا ما كانت القراءة كذلك فإنها تقتضي إعمال الفكر في المقروء واستنتاج ما يتضمنه المقروء وما خلف سطوره وبذلك تكون القراءة نشاطاً ذهنياً هادفاً.

3- **الفهم القرائي يقتضي التفاعل النشط بين القارئ والمقروء**، وهذا يعني أن يكون القارئ إيجابياً في تفاعله مع النص مستخدماً بنيته المعرفية في التعامل مع المعلومات التي يتضمنها النص من أجل فهمه والتمكن منه.

4- **الفهم القرائي يستلزم طلاقه ذهنية:** الطلاقة الذهنية تعني قدرة القارئ على تعرف الكلمات والتراكيب المقروءة بشكل سريع وقراءتها قراءة متواصلة غير متقطعة مع القدرة على اكتشاف المعاني الكامنة في فقرات النص المقروء.

وبعد عرض مبادئ الفهم القرائي سنفصل الحديث عن الاستراتيجيات التي تقدم ذكرها من حيث المفهوم والخطوات والمميزات كما يأتي:

الإستراتيجية البنائية في تعليم القراءة

تستند هذه الإستراتيجية إلى الفلسفة البنائية التي تشدد على التعلم ذي المعنى القائم على الفهم، وتنظيم البناء المعرفي لدى المتعلم.

وإن استخدام الإستراتيجية البنائية في تعليم القراءة يتأسس على المبادئ الآتية:

1- إن القراءة عملية بنائية مستمرة يتم توجيهها بالأهداف المحددة لها تبدأ بتعرف المكتوب وفهمه في ضوء الخبرات المخزنة في البنية المعرفية، والتفاعل معه وهذا يقتضي الفحص والفهم والتحليل.

2- إن العملية القرائية تتضمن إعادة القارئ بناء معرفته عن طريق تفاعله مع النص المقروء والمعرفة السابقة المخزنة في ذاكرته، وينجم عن ذلك التفاعل إيجاد روابط بين الخبرات الجديدة والخبرة السابقة للقارئ.

3- إن التعليم الفعّال للقراءة يعتمد إلى حد كبير على تهيئة الفرص الملائمة لتمكين القارئ من أداء دور إيجابي في عمليات بناء المعنى.

4- إن التفاعل الإيجابي بين المتعلمين وبينهم وبين المعلم يسهم في فهم معنى المقروء واكتشاف المعاني الكامنة خلف السطور أو بينها.

5- إن أساليب الحوار وحل المشكلات والعصف الذهني، والتعليم التعاوني توفر فرصاً أفضل للمشاركة والتفاعل الإيجابي بين الطلاب لذلك فإن استخدامها يفضي إلى مستوى أفضل من استيعاب المقروء.

6- إن الخلفيات المعرفية للقارئ تسهم في مستوى استيعابه للمقروء فضلاً عن ميوله واتجاهاته لذلك ينبغي الاهتمام بتلك الخلفيات والميول والاتجاهات للتأسيس عليها في تنمية القدرة على استيعاب المقروء.

7- إن الاستيعاب القرائي يتوقف إلى حد كبير على درجة اتصال الخبرات الجديدة التي يتضمنها المقروء عن طريق أنشطة ما قبل القراءة كما هو الحال في استخدام خرائط المفاهيم أو المنظمات المتقدمة.

8- إن مستويات القراءة متعددة وتتسم بالترابط والتكامل لذلك ينبغي الاهتمام بجميع مستويات القراءة من الحرفي حتى النقدي مع إعطاء المستوى النقدي اهتماماً يتناسب وأهميته ومقتضيات تنمية مهاراته.

وتأسيساً على ما تقدم فإن تعليم القراءة بموجب الإستراتيجية البنائية يتجه نحو التشديد على ما يجري داخل عقل القارئ في أثناء القراءة نتيجة التفاعل بين القارئ والنص المقروء والموقف الذي وضع فيه القارئ فيؤدي القارئ دوراً إيجابياً لتنشيط المعرفة السابقة وتشغيلها لتتداخل مع المعرفة الجديدة واكتشاف الروابط بين المعرفة السابقة والمعرفة الجديدة وتحليل هذه الروابط والعلاقات وصولاً إلى استخلاص معارف جديدة تُضم للبناء المعرفي للمتعلم.

وهذا يعني أن الداعين إلى تبني الإستراتيجية البنائية لا يقرون بأن الطفل صفحة بيضاء تكتب عليها ما تشاء إنما لديه معارف سابقة لا بد من ربطها في عملية القراءة بالمعارف الجديدة.

وهكذا فالمعارف الجديدة التي يتضمنها المقروء تندمج مع المعارف المخزنة في ذهنه لتكون بناءً معرفياً جديداً هذا إذا ما كانت المعرفة الجديدة ذات صلة بالسابقة ويمكن أن تنتمي إليها أو ترتبط بها بعلاقات معينة أما إذا كانت تختلف عنها فإنها عندئذ تحتاج إلى عملية تعديل وإعادة صياغة بأساليب أخرى تجعل منها قابلة للتداخل والاندماج مع الخبرات السابقة.

خطوات تعليم القراءة بموجب الإستراتيجية البنائية

يمر تعليم القراءة بموجب الإستراتيجية البنائية بالمراحل الآتية:

- مرحلة ما قبل القراءة (الدعوة).
- مرحلة القراءة (الاكتشاف).
- مرحلة ما بعد القراءة (النقد والتقويم).

1) مرحلة ما قبل القراءة:

ويطلق عليها مرحلة الدعوة لأنها تتضمن دعوة الطلبة أو القراء إلى تعلم المقروء أو دراسته بوسائل متنوعة الغرض منها شد انتباه الطلبة على موضوع القراءة عن طريق تنشيط المعرفة السابقة وربطها بالمعرفة الجديدة بأساليب منها:

- طرح قضايا بيئية تتصل بالموضوع وإثارة التفكير بها.
- عرض بعض الصور التي يمكن أن تثير مشكلات معينة تتصل بالموضوع وتستحق الدراسة.
- طرح أسئلة مثيرة يمكن أن تقود تفكير الطلاب إلى محتوى الموضوع القرائي.
- استخدام المنظمات المتقدمة أو الخرائط المفاهيمية لتنشيط البنية المعرفية وتنظيمها. وهكذا يقوم المعلم بكل ما من شأنه دعوة الطلبة للتفكير في الموضوع، ويجب عليه الاهتمام باستثارة المعلومات والخبرات السابقة لدى الطلبة في هذه المرحلة لأن تفاعل الطلبة مع الموضوع يزداد بزيادة الروابط التي تربط بينه وبين خبراتهم السابقة.

إن الغرض من هذه الخطوة توجيه الطلبة إلى التفكير في قضية أو قضايا محددة لكي يتوجه جهدهم وتركيزهم على البحث والتنقيب عما يتصل بها أو يحلها في الموضوع الذي يراد قراءته أو دراسته.

2) مرحلة القراءة:

ويطلق عليها مرحلة الاستكشاف فيها يتفحّص القارئ النص بشكل دقيق، ويحلله ليكتشف ما بين أفكاره من علاقات، ويستنتج ما خلف سطوره، بمعنى أن

القارئ في هذه المرحلة يبحث وينقب في المقروء عن إجابات للأسئلة التي طرحت منه أو من الآخرين فيجمع من الأفكار والبيانات الموجودة في المقروء ما يتصل بتلك الإجابات ويثريها من خلال مروره بالخبرات الجديدة التي يتضمنها الموضوع وبذلك يتوصل إلى اقتراح تفسيرات وحلول للقضايا المطروحة، وفي ضوء ما يتم التوصل إليه في هذه المرحلة يجري تعديل ما لديه من معلومات غير صحيحة في البنى المعرفية التي يمتلكها أو استبدال مفاهيم جديدة صحيحة بمفاهيم خاطئة أو غير سليمة.

3) مرحلة ما بعد القراءة:

وهي مرحلة النقد واتخاذ القرارات في هذه المرحلة تناقش أفكار المقروء وصوره وأخيلته في ضوء المعايير التي يمتلكها القارئ واتخاذ القرار المناسب حول القبول أو الرفض أو التأييد أو المعارضة.

ميزات الإستراتيجية البنائية:

تتميز هذه الإستراتيجية بالآتي:

- تجعل المتعلم محور الدرس فالمتعلم فيها باحث ومنقب ومكتشف، ومنفذ للأنشطة وبذلك فإن دور المتعلم في هذه الإستراتيجية هو كدور العالم المكتشف.
- تمكن المتعلم والمعلم من تعديل التعارض بين المعرفة الجديدة والمعرفة السابقة عن طريق تزويد القارئ بمجموعة من المعلومات والخبرات والبيانات التي يستخدمها في إعادة تنظيم بنيته المعرفية.
- تجعل المتعلم أكثر قدرة على الاعتماد على نفسه في عملية التعلم .
- يمكن أن تنفذ بأساليب عديدة كالمناقشة والحوار والاكتشاف والاستقصاء وبذلك فإنها تعد إستراتيجية مرنة في التطبيق.
- تسهم في زيادة الثروة اللغوية لدى المتعلم لأنها تتيح فرصاً كبيرة أمام الطالب للحوار مع زملائه.

- توفر فرصاً كبيرة للربط بين العلم والتكنولوجيا وتجعل المتعلمين يفكرون بطريقة علمية في القضايا التي يتعرضون إليها.
- تشجع على التعلم التعاوني وتساعد على تنمية روح التعاون بين المتعلمين.

ومن الجدير بالذكر أن التعليم بموجب الإستراتيجية البنائية يقتضي:

أ. قيام المعلم بتحديد الموضوع مسبقاً وتحديد الأفكار والمفاهيم والقضايا التي يريد من الطلبة الوصول إليها واكتشافها.

ب. أن يصوغ المعلم المشكلات والقضايا في ضوء قدرات الطلبة وخبراتهم السابقة.

ج. أن يهيئ ما يلزم من الخبرات الحسية التي يمكن أن تسهم في زيادة الاستيعاب القرائي.

د. أن يضع الخطط اللازمة لتمكين الطلبة من الاكتشاف والابتكار وتقديم التفسيرات واتخاذ القرارات.

وفيما يأتي أنموذج لدرس في القراءة بموجب الإستراتيجية البنائية:

أنموذج لخطة درس في القراءة بموجب الإستراتيجية البنائية

الموضوع: يوم القادسية للكاتب محمد عبد الغني حسن.
الصف: الأول المتوسط.
أهداف الدرس:

1. أن يتعرف الطالب يوم القادسية.
2. أن يتعرف الطالب أطراف المعركة في القادسية.
3. أن يتعرف الطالب بعض سمات الخليفة عمر ﵁ .
4. أن يثمن الطالب قيادة المعركة وتحقيق النصر فيها على الفرس.
5. أن يكتشف الطالب توجهات الكاتب وما يريد إيصاله إلى القارئ.
6. أن يستوعب الطالب النص القرائي وأفكاره ومعاني مفرداته.
7. أن يتمكن الطالب من تقييم النص القرائي من حيث أسلوبه وفكرته.

الوسائل والأدوات التعليمية:

- قرص مدمج (CD) يتضمن بعض المشاهد من فيلم القادسية.
- جهاز حاسوب لعرض محتوى القرص المدمج.
- السبورة والطباشير.
- كتاب القراءة المقرر.

خطوات السير في الدرس:

1- الدعوة أو التمهيد:

في هذه الخطوة أقوم بالآتي:

أ. أعرض المشاهد التي يتضمنها القرص على الطلاب بوساطة الحاسوب بعد التأكد من أن الجميع يجلس بطريقة تمكنه من مشاهدة الصورة على شاشة الحاسوب ولفت انتباه الطلبة على الفلم.

ب. بعد مشاهدة الفيلم أطرح الأسئلة الآتية:

- ما الذي شاهدتموه ؟
- من يعرف شيئاً عن معركة القادسية؟
- أين دارت معركة القادسية؟
- ما هي الأسباب التي أدت إلى وقوعها؟

- في زمن أي خليفة دارت هذه المعركة؟
- من أشرف على إدارتها؟
- من هو القائد العربي الذي كلف بإدارتها؟

ج. بعد تلقي الإجابات ومحاورة الطلبة فيها يكون الطلبة قد استدعوا خبراتهم السابقة التي تتعلق بمعركة القادسية، ويكون بالإمكان تأسيس الخبرات الجديدة على تلك الخبرات.

2- مرحلة القراءة والتفحص:

في هذه المرحلة أقوم بالآتي:

أ. أقرأ الدرس قراءة معبرة والطلبة يتابعون .

ب. قراءة الدرس من الطلبة ومساءلة أنفسهم عما يريدون البحث عنه في الموضوع.

ج. تفحص الطلبة للنص المقروء للكشف عن الأفكار الظاهرة والأفكار الكامنة التي يقصدها الكاتب، ومحاولة إيجاد إجابة عن الأسئلة التي طرحت في الخطوة السابقة.

د. مطالبة الطلبة بموازنة المعلومات التي يتضمنها النص بالمعلومات السابقة لديهم ومعرفة ما إذا كانت مكملة لها متوافقة معها أم أن بها حاجة إلى تصحيح فتصحح في ضوء المعلومات الجديدة.

3- مرحلة ما بعد القراءة (النقد): في هذه المرحلة أطلب من الطلبة:

- بيان أرائهم فيما يتضمنه النص المقروء.
- بيان رأيهم في أسلوب الكاتب ومستواه.
- بيان رأيهم في معالجة الكاتب للفكرة التي يريد إيصالها للقارئ.
- تحديد المعاني الكامنة خلف السطور وبيان رأيهم فيها .
- بيان آرائهم في معركة القادسية موضوعاً وإدارة ونتائج ثم إجراء بعض التطبيقات اللغوية.

إستراتيجية دائرة الأسئلة في تعليم القراءة

من الإستراتيجيات التي أثبتت فعاليتها في تطوير الاستيعاب القرائي وتنمية مهاراته إستراتيجية دائرة الأسئلة.

تتأسس هذه الإستراتيجية على استثمار قدرات الطلبة على توليد الأسئلة والتنبؤ، والعصف الذهني وكل ما يثير اهتمام المتعلم بالقراءة، ويقوي دافعيته نحوها عن طريق شعوره بأنه متمكن من الإجابة عن الأسئلة بنفسه، وإذا ما كانت هناك معلومات لا يعرفها فليس من حرج في ذلك لأنه يدرك أن هناك آخرين من أقرانه لا يعرفون بعض المعلومات.

فضلاً عن أن هذه الإستراتيجية تشدد على بث روح التعاون بين المتعلمين من خلال تنفيذ بعض الأنشطة بالأسلوب التعاوني.

إن هذه الإستراتيجية تشدد على توفير فرص التفاعل بين القارئ والنص المقروء، وتنمية القدرة لدى القارئ على توليد الأسئلة عن طريق تنمية مهارات التفكير العليا لديه، واستخدام أسلوب العصف الذهني أو استمطار الذهن الأمر الذي يزيد من قدرة الطالب على التنبؤ والاستنتاج وإدراكه أنه ليس بالإمكان الإجابة عن جميع الأسئلة التي تطرح في ضوء محتوى النص وهذا ما يتطلب منه الذهاب إلى أبعد من المحتوى الظاهر للنص المقروء، ويجري تنفيذ هذه الإستراتيجية بالأسلوب التعاوني كما في الخطوات الآتية:

1) تقسيم الطلبة على مجموعات:

في هذه الخطوة يقوم المعلم بتقسيم طلبة الصف الواحد أو الشعبة الواحدة على مجموعات صغيرة لا يقل عدد المجموعة عن خمسة أفراد يعملون مع بعضهم بالأسلوب التعاوني.

2) توزيع مهمات العمل بين أفراد المجموعة:

في هذه الخطوة يقسم المعلم المهمات بين أفراد المجموعة عشوائياً فيكون أحدهم مقرراً والآخر مراقباً، والثالث مسجلاً، والرابع مبلغاً والخامس قائداً أو منسقاً

للمجموعة وهكذا ويعرف كل فرد بالمهمات التي ينبغي أن يقوم بها.

3) **تقديم عنوان النص:**

في هذه الخطوة يقدم المعلم عنوان النص القرائي، ثم يطلب من الطلبة توليد أكبر قدر ممكن من الأسئلة حول الموضوع وذلك عن طريق استخدام العصف الذهني واستمطار العقول في مدة زمنية محددة يحددها المعلم في ضوء سعة الموضوع المطروح ومستوى تعقيده والأفكار التي يعالجها.

4) **رسم دائرة الأسئلة:**

في هذه الخطوة يقوم المعلم يرسم دائرة في وسط السبورة يكتب في وسطها عنوان الموضوع ثم يطلب من كل مجموعة تقديم الأسئلة التي توصلت إليها حول الموضوع فيكتبها المعلم حول الدائرة ولغرض تنظيم الأسئلة حول الدائرة يستخدم المعلم كلمات مفتاحية تمثل فئات تتوزع الأسئلة بينها وبذلك يستلم جميع الأسئلة من مقرري المجموعات ويكتبها حول الدائرة مع مراعاة عدم تكرار الأسئلة المتكررة أي شطب الأسئلة المتكررة أما الأسئلة غير المتكررة فتقسم على فئات فعلى سبيل المثال إذا كان الموضوع هو (يوم القادسية) الوارد ذكره فإن الأسئلة يمكن أن توزع بين الفئات الآتية:

- أسباب معركة القادسية.
- خطة المعركة وقيادتها.
- نتائج المعركة.
- أسباب انتصار المسلمين على الفرس المجوس آنذاك.

وهكذا.

5) **توزيع فئات الأسئلة بين المجاميع:**

في هذه الخطوة يقوم المعلم بتوزيع فئات الأسئلة بين المجموعات أو يسمح لكل مجموعة باختيار الفئة التي تريد للبحث عن إجابات لها.

6) قراءة النص وتفحصه:

في هذه الخطوة يطلب المعلم من كل مجموعة قراءة النص القرائي وتفحصه وتحليله بحثاً عن إجابات الأسئلة التي تضمنتها فئتها، وإذا ما توصلت إلى الإجابات التي ترى أنها صحيحة يقوم مسجل المجموعة بتسجيلها وذكر مكانها في النص ثم يقوم مبلغ المجموعة بنقل هذه الإجابات إلى المجموعات الأخرى.

7) قراءة الإجابات:

بعد الانتهاء من عملية التفحص والبحث عن الإجابات وتسجيلها وتوزيعها بين المجموعات تقوم كل مجموعة بقراءة الإجابات التي تم التوصل إليها، ويقوم المعلم بتسجيل تلك الإجابات على السبورة تحت الأسئلة التي تم تثبيتها.

8) المناقشة:

في هذه الخطوة يجري المعلم مناقشة حول الأسئلة والإجابات التي تم التوصل إليها من أجل التوصل إلى مدى صحتها، فتحدد الأسئلة التي تحصل على إجماع الطلبة وتحدد الأسئلة التي لا تحظى بإجماع الطلبة فيكلف الطلبة مرّة أخرى بالبحث عن إجابات لها يمكن أن يتفق عليها الجميع عن طريق الاستعانة بمصادر أخرى.

وفيما يأتي أنموذج خطة درس تطبيقي لإستراتيجية دائرة الأسئلة:

إنموذج خطة درس تطبيقي لإستراتيجية دائرة الأسئلة

الموضوع: نص شعري بعنوان: لَبَّيْكِ بغدادُ!

للشاعر: سعد درويش.

الصف: الأول المتوسط.

أهداف الدرس:

1. أن يستوعب الطلبة معاني المفردات والمعنى العام للنص الشعري.
2. أن يقدر الطلبة مكانة بغداد في تاريخ الحضارة العربية.
3. أن يتذوق الطلبة المعاني التي عبر بها الشاعر عن حُبّه لبغداد.
4. أن يدرك الطلبة الأغراض التي أرادها الشاعر.
5. أن يدرك الطلبة عظم السوء الذي حلّ بمحبوبة الشاعر(بغداد) جراء الاحتلال الأمريكي.
6. أن يعبر الطلبة عن آرائهم في بغداد وما يتمنونه لها.
7. أن يبدي الطلبة آراءهم في النص الشعري لغة وموسيقى وأفكاراً.

الوسائل:

1. جهاز تسجيل صوتي.
2. شريط تسجيل (كاسيت) يتضمن النص الشعري بصوت الشاعر.
3. الكتاب المدرسي.
4. السبورة والطباشير.

النص الشعري

لَبَّيكِ بغدادُ أنتِ الحُلْمُ والأملُ ... وأنتِ رغمَ العوادي الشعرُ والغَزَلُ

لمّا أتاني رسولٌ مِنْكِ يُبْلُغني ... أنَّ اللقاءَ قريبٌ فاضتْ المُقَلُ

لَبَّيْتُ أمَرِكِ كالجنديّ مُمتثلاً ... في الحبِّ والحرب... قلبُ الحرِّ يمتثلُ

الشوقُ أرَّقَني والبعدُ بَرَّحَ بي ... بُعْدُ الحبيبِ عذابٌ ليس يُحْتَمَلُ

صباحُ بغدادَ تجلو العينَ طلعتُه ... وَلَيْلُ بغدادَ كحلٌ حين نكتَحِلُ

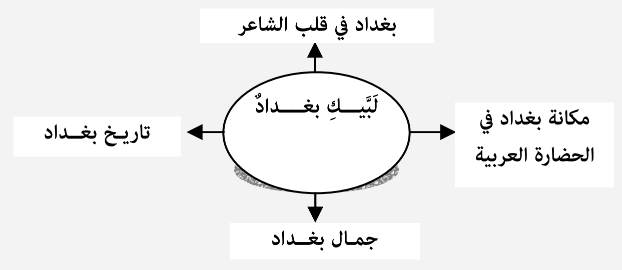
العيشُ فيها ظليلٌ وارفٌ خضِلُ ... وعِنْدَ دجلةَ يَحْلُو العلُّ والنهلُ

بغدادُ عِشْتِ على الأزمان شامخةً ... الوجهُ مؤتلقٌ والمجدُ متصلُ

يا بِنْتَ هارونَ لامَسَّتْكِ عاديةٌ ... ولا أصابَكِ إلا العارضُ الهَطِلُ

خطة الدرس:

1. أقسم الطلبة على مجموعات، وأوزع المهمات بين أفراد كل مجموعة.
2. أقدم عنوان النص الشعري: لَبَّيكِ بغدادْ! للشاعر المصري سعد درويش.
3. وأكتب العنوان في أعلى السبورة بخط جميل واضح يراه جميع الطلبة وأقرؤه.
4. استمطار أذهان الطلبة: بعد أن أكتب عنوان النص الشعري أطلب من الطلبة أن يولدوا أسئلة حول موضوع النص يريدون أن يجيب عنها الشاعر في النص الشعري وأحدد لهذه الخطوة مدة مقدارها (10) دقائق، وأطلب من كل مجموعة تسجيل الأسئلة التي يتفق عليها أفراد المجموعة لغرض تقديمها لي وللطلبة الآخرين.
5. أرسم دائرة الأسئلة في وسط السبورة وأضع عليها مفاتيح فئات الأسئلة كما في الشكل الآتي:



6. تلقي أسئلة المجموعات وكتابتها حول دائرة الأسئلة ضمن الفئة التي ينتمي إليها كل سؤال: في هذه الخطوة استمع إلى أسئلة المجموعات وأكتبها ضمن الفئات التي تنتمي إليها مستبعداً مع الطلبة الأسئلة المكررة.

7. الجميع عليها أقرأ الأسئلة المكتوبة منوهاً عن ضرورة البحث عـن أجوبـة لهـا في الـنص القـرائي في أثنـاء القـراءة والاسـتماع إلى الـنص، وأوزع فئـات الأسـئلة بـين المجموعات للبحث عن إجاباتها.
8. تسميع الطلبة النص الشعري بصوت الشاعر باستخدام شريط الكاسـيت منبهـاً الطلبة على ضرورة الإصغاء والتركيز على معاني النص.
9. قراءة النص وتفحصه من الطلبة في الكتاب المدرسي وقيام كل مجموعة بالبحـث عن إجابات الأسئلة الواردة في الفئة التي اختارتها من بـين فئـات دائـرة الأسـئلة وقيـام كـل مجموعـة بتسـجيل الإجابـات التـي تتوصـل إليهـا ويتـولى مسـجل المجموعة ذلك.
10. تلقي إجابات الأسئلة: في هذه الخطـوة تقـوم كـل مجموعـة بقـراءة الإجابـات التي توصلت إليها وأقوم بكتابة هذه الإجابات على السبورة موزعة بين الفئـات التي وردت فيها الأسئلة وذلك تحت دائرة الأسئلة، والطلبة الآخـرون يسـتمعون إلى الإجابات المطروحة.
11. مناقشة الإجابات: في هذه الخطوة تجري مناقشة الإجابات التـي تـم تسـجيلها على السبورة والتأكد من صحتها وتحدد الإجابات التي يـتم الاتفـاق عليهـا بـين جميع الطلبة أما الإجابات التي لم يحصل عليها اتفاق فأوجه الطلبة إلى مصـادر أخرى للبحث عن إجاباتها بما في ذلك البحث عن مناسبة الـنص والمصـدر الـذي أخذ منه النص الشعري.

إستراتيجية حل المشكلات في تعليم القراءة

إن إستراتيجية حل المشكلات تقتضي وضع الطالب أمام موقف أو تحدٍ يكون عائقاً له في طريق هدف محدد يسعى إلى تحقيقه ناجم عن رغبة ودافع قوي يدفعه ويثير نشاطه للتغلب على ذلك الموقف المشكل وحله.

وهذا يعني أن استخدام هذه الإستراتيجية يتطلب عرض مشكلة تكون ذات معنى عند الطلبة وإثارة تفكيرهم فيها بقصد البحث عن إيجاد حل لها بعد المناقشة وتقصي الحلول المطروحة لغرض الوصول إلى الحل الأمثل.

ولضمان فاعلية الطلبة في البحث عن حل للمشكلة المطروحة ينبغي:

- أن تكون المشكلة مهمة من وجهة نظر الطلاب وتشكل تحدياً حقيقياً لهم.
- أن يقع الحل ضمن القدرات التي يتمتع بها الطلبة لأن وقوع الحل خارج قدرات الطلبة سيؤدي بالتأكيد إلى شعورهم بالعجز والسأم من البحث في الموضوع.
- أن يستخدم المدرس كل الأساليب التي من شأنها إثارة دافعية الطلبة وجعلهم ينشطون بحيوية عالية في المشاركة والبحث عن حل للمشكلة المطروحة.
- أن يجسد المدرس أبعاد المشكلة ويظهر أهميتها وما يجنيه الطلبة من البحث عن حل لها.
- أن يعمل المدرس على توفير مستلزمات البحث عن الحل في بيئة التعلم.
- أن يصف المدرس الخطوات والإجراءات التي ينبغي أن تتبع في البحث عن الحل.

أما مراحل هذه الإستراتيجية في تعليم القراءة فهي:

1. **اختيار المشكلة:** في هذه الخطوة يختار المدرس أو بالتعاون مع الطلبة مشكلة ذات معنى يشعر الطلبة بأهميتها والحاجة إلى إيجاد حل لها وقد تكون المشكلة من بين المشكلات المطروحة في موضوعات القراءة المنصوص عليها في المنهج وله أحياناً أن يختار هذه المشكلة من بين الموضوعات المطروحة في مصادر خارجية متوافرة في

مكتبة المدرسة مثلاً. المهم في المشكلة المختارة أن تنال رضا المتعلمين وتحظى باهتمامهم كي يكونوا أكثر نشاطاً في التعامل معها.

2. **عرض المشكلة:** في هذه الخطوة يحدد المدرس أبعاد المشكلة ويوضح أهميتها وتأثيرها وما يترتب على إيجاد حل لها.
3. **توزيع الطلبة بين مجموعات** تعمل في إطار العمل التعاوني للتفكير والتقصي والبحث عن الحل أو الحلول الممكنة بعد الاستماع عن إيجاز من المدرس حول أسس البحث عن الحل وإجراءاته.
4. **قراءة الموضوع القرائي من أفراد المجموعات** وجمع المعلومات والحقائق التي يمكن أن يعتمد عليها الحل، وربما الاستعانة بمصادر أخرى إن لم يغطّ الموضوع القرائي مستلزمات الحل.
5. **تحليل المعلومات والبيانات** التي تم التوصل إليها في الخطوة السابقة وتقويمها وتقدير مدى الاستفادة منها لاقتراح الحلول.
6. **عرض الحلول المقترحة من الطلبة ومناقشتها** واختيار الحل الأمثل على أن تعرض جميع الحلول وتجري مناقشتها من جميع الطلبة واختيار الحل الأمثل الذي يحظى بأكبر إجماع.
7. **تقويم الحل الذي تم اختياره بوصفه الحل الأمثل** وتحديد مسوغاته على أن دور المدرس في هذه الإستراتيجية إثارة الكثير من الأسئلة المثيرة التي تتعلق بالمشكلة وطرح المشكلات الحيوية التي تشغل بال الطلبة وتحظى باهتمامهم، والعمل بأقصى ما يمكن على إثارة وتهيئة المناخ الملائم للتفكير والبحث عن المعلومات.

وفيما يلي أنموذج خطة لدرس تطبيقي في القراءة على وفق إستراتيجية حل المشكلات.

أنموذج خطة لدرس تطبيقي في القراءة على وفق إستراتيجية حل المشكلات

الموضوع: السجاد اليدوي

الصف: الثاني المتوسط.

أهداف الدرس:

- أن يتعرف الطلبة تاريخ صناعة السجاد اليدوي.
- أن يتعرف الطلبة كيف تطورت صناعة السجاد اليدوي.
- أن يتعرف الطلبة كيف انتشرت صناعة السجاد اليدوي.
- أن يدرك الطلبة أهمية صناعة السجاد اليدوي والحاجة إليه.
- أن يعرف الطلبة كيف نحافظ على السجاد اليدوي.

الوسائل التعليمية:

- كتاب القراءة.
- السبورة والطباشير.
- صور لأنواع من السجاد اليدوي.
- شريط فيديو لمعمل حديث لإنتاج السجاد اليدوي.
- جهاز تلفزيون وفيديو لعرض الشريط.

خطوات سير الدرس:

1- **عرض المشكلة:** في هذه الخطوة أقوم بما يأتي:

أ- أطرح الأسئلة الآتية:

- من منكم في بيته قطعة من السجاد؟
- ما هي فائدة السجاد؟
- متى يستخدم السجاد؟ ولماذا؟
- من يعرف أين بدأت صناعة السجاد؟ ومتى؟ وكيف بدأت؟
- كيف انتشرت صناعة السجاد في العالم؟

- ما هي مستلزمات صناعة السجاد؟

ب- أحدد أبعاد المشكلة أو القضية بما يأتي:

- معرفة أول بلد عرفت فيه صناعة السجاد في العالم.
- معرفة الكيفية التي كان يصنع بها السجاد.
- معرفة التاريخ الذي عرفت فيه صناعة السجاد.
- معرفة كيفية انتقال صناعة السجاد من بلد المنشأ إلى البلدان الأخرى.
- معرفة كيفية المحافظة على السجاد وأوقات استخدامه في المنزل.
- معرفة مستوى التطور الذي حصل في صناعة السجاد.

2- توزيع الطلبة بين مجموعات:

في هذه الخطوة أوزع الطلبة بين مجموعات لا يزيد عدد المجموعة على خمسة طلاب وأطلب منهم العمل تعاونياً في:

- قراءة النص وتفحصه.
- البحث عن إجابات الأسئلة ومعرفة:

*أول بلد عرفت فيه صناعة السجاد.

* تحديد الكيفية التي بدأت بها صناعة السجاد.

* تحديد طريقة انتشار صناعة السجاد في العالم.

* موسم استخدام السجاد في المنازل.

* تحديد الكيفية التي نحافظ بها على السجاد في المنازل.

وذلك بعد أن أوضح لهم الأسس التي يجب أن تتبع للوصول إلى الإجابات وهي القراءة المتأنية الهادفة المتفحصة للنص في ضوء استحضار ما نريد الوصول إليه من أبعاد المشكلة التي تم تحديدها بمعنى توجيه القراءة نحو أهداف محددة.

3- قراءة الموضوع وتفحصه:

في هذه الخطوة أطلب من أفراد المجموعات قراءة الموضوع قراءة فاحصة وجمع المعلومات التي يمكن الاستفادة منها للإجابة عن التساؤلات التي تم طرحها في بداية الدرس التي تتصل بأبعاد المشكلة التي تم تحديدها في الفقرة (ب) من الخطوة الأولى، وتبويب هذه المعلومات بطريقة تسهل الرجوع إليها وربطها بالبعد

الذي تنتمي إليه من أبعاد المشكلة.

4- تحليل المعلومات وتقويمها:

في هذه الخطوة أطلب من الطلبة تحليل المعلومات التي جمعوها ومناقشتها وتحديد مدى جدوى الاعتماد عليها في الإجابة عن أبعاد المشكلة المطروحة وفي ضوء نتائج التحليل تضع كل مجموعة مقترحات الحلول أو الإجابات التي ترى أنها تغطي أبعاد المشكلة.

5- عرض الحلول والإجابات المقترحة:

في هذه الخطوة أطلب من كل مجموعة تقديم مقترحات الحلول أو الإجابات التي تم التوصل إليها والاتفاق عليها بين أفراد المجموعة وأقوم بكتابة هذه المقترحات على السبورة من دون ذكر المقترحات والإجابات المتكررة بين المجموعات.

6- مناقشة الحلول المقترحة من جميع الطلبة وتقويمها حتى نصل إلى الحل أو الإجابة المثلى التي تحظى بالإجماع على أهميتها وصحتها.

7- تقويم الحلول أو الإجابات التي تم اختيارها: في هذه الخطوة أقوم مع الطلبة بتقويم الحلول والإجابات التي تم اختيارها وبيان أسباب ترجيحها على غيرها واعتمادها إجابات أو حلولاً للمشكلة التي تم طرحها.

لا شك أن هذه الإجراءات من شأنها زيادة الاستيعاب القرائي وزيادة فهم المقروء والمعلومات والمعاني التي يشتمل عليها.

ومن ميزات هذه الإستراتيجية:

- تنمية مهارات القراءة والفهم القرائي.
- تنمية المهارات الإبتكارية والقدرة على الإبداع.
- تنمية المهارات الناقدة.

تنمية القدرة على التعبير الكتابي

إستراتيجية تنال القمر في تعليم القراءة

إن مصطلح تنال القمر مأخوذ من الأحرف الأول التي تبدأ بها الكلمات التي تمثل خطوات هذه الطريقة وهي:

- تنبأ - نظم - ابحث - لخص - قيّم

وتتأسس هذه الإستراتيجية على مبدأ جعل هذه الخطوات عادة عقلية يعتادها القارئ ويمارسها بدقة و إتقان عند قراءته أي نص قرائي في آية مادة قرائية فهي تنظم مسار العقل في الوصول إلى الأفكار التي يحتوي عليها النص المقروء وتلخيصها وتقويمها وإصدار الأحكام بشأنها قبولاً وتأييداً أو رفضاً ومعارضة، فكل خطوة من خطوات هذه الإستراتيجية تمثل عملية عقلية ينشط العقل فيها فيؤسس للخطوة اللاحقة وبذلك تجعل العمل القرائي هادفاً موجهاً غير مشتت ويكون المتعلم فيها إيجابياً نشطاً فاعلاً يحسن الاعتماد على نفسه في معالجة الموضوع المقروء وتحليله وتلخيصه وتقويمه.

أما تنفيذ هذه الإستراتيجية في تعليم القراءة فيمر بثلاث مراحل هي:

1) **مرحلة تقديم الإستراتيجية** وتتضمن خطواتها المشار إليها وهي:

أ. **التنبؤ (تنبأ)** في هذه الخطوة يتم التشديد على إثارة القدرات التنبئية لدى الطلبة إذ يقرأ المدرس عنوان الموضوع القرائي أو الجملة التي تعبر عن النص بصوت يسمعه جميع الطلبة بعد أن يسود النظام، ثم يطلب من الطلبة التنبؤ بما يمكن أن يحمل هذا العنوان من أفكار وتدوين الأفكار التي يوحي بها عنوان النص، والتي يتوقعون أن يتناولها كاتب النص في محتوى الموضوع.

وبعد إعطاء فرصة للطلبة لكتابة تنبؤاتهم يسمع المدرس هذه التنبؤات ويكتبها على السبورة. إن هذه الخطوة تجعل الطلبة يتعايشون مع موضوع النص فيكونون كالشركاء فيه، وفي الأفكار التي يمكن أن يطرحها.

ب. **التنظيم (نظّم):** بما أن التنبؤات تحتاج إلى عملية تنظيم فإن المعلم في هذه الخطوة يطلب من الطلبة تنظيم أفكارهم حول الموضوع فيقومون بسرد تلك الأفكار أما المعلم فيتولى تنظيم هذه الأفكار وكتابتها في صورة خريطة معرفية أو مفاهيمية.

جـ- البحث (ابحث): في هذه الخطوة يقوم المعلم بالآتي:

- يوجه الطلبة إلى النص الذي تراد قراءته في الكتاب المدرسي أو يوزعه في صورة مستنسخة بين الطلبة.
- يقرأ النص قراء تعبيرية بصوت واضح والطلبة يصغون ويتمحصون أفكار النص.
- يوجه الطلبة نحو قراءة النص قراءة فاحصة لغرض تحديد أفكاره.
- توجيه الطلبة لإجراء موازنة بين الأفكار التي يتضمنها النص وما تتضمنه تنبؤاتهم التي كتبت على السورة.

د- التلخيص(لخص): في هذه الخطوة تتخذ الإجراءات الآتية:

- مطالبة الطلبة بتحديد الأفكار الرئيسة الواردة في النص الذي تمت قراءته.
- صياغة الأفكار الرئيسة في صورة خريطة معرفية، إذ يقوم الطلبة برسم خريطة معرفية تعبر عن الأفكار الرئيسة التي تضمنها النص.
- مطالبة الطلبة بكتابة عبارات تلخص محتوى النص في ضوء مكونات الخريطة المعرفية وإعانتهم على ذلك من المعلم، وإذ تمكن الطلبة من رسم الخريطة المعرفية والتعبير عنها بعبارات تلخص محتوى الموضوع بأسلوب الطالب فإن ذلك يعني أن الطالب تمكن من فهم الموضوع واستيعابه.

هـ- التقييم (قيّم): في هذه الخطوة تتم الإجراءات الآتية:

- إجراء مقارنة أو موازنة بين الخريطة المعرفية الأولى التي رسمت في مرحلة التنظيم قبل قراءة الموضوع وبين الخريطة المعرفية الثانية التي رسمت في مرحلة التلخيص بعد قراءة النص بمعنى مقارنة الخريطة المعرفية التي تمثل تنبؤات

الطلبة بالخريطة المعرفية التي تمثل أفكار الكاتب التي وردت في النص فعلاً والغرض من هذه المقارنة ملاحظة مدى التوافق بين ملخصات أفكار الطلبة أو توقعاتهم وملخصات أفكار الكاتب .

- مطالبة الطلبة بإعادة تفحص العنوان الذي قدمه المعلم في بداية الدرس والحكم على مدى تعبيره عن المعلومات والأفكار التي أوردها الكاتب في النص.
- مطالبة الطلبة بتحديد مدى سهولة النص أو صعوبته وما إذا كان يتضمن التلميحات الكافية عن أغراض الموضوع أم لا على أن يحدد المعلم زمناً محدداً لكل من هذه الإجراءات.

2) مرحلة التدريب الموجه:

في هذه المرحلة يكون الطلبة أكثر اعتماداً على ذواتهم في عملية التعلم فيقومون بالآتي:

- قراءة عنوان المقروء والتنبؤ بالأفكار التي يمكن أن تندرج تحته من دون أن يوجههم المعلم.
- يقوم الطلبة ثنائياً بتنظيم أفكارهم أو تنبؤاتهم في خرائط معرفية.
- يقرؤون النص قراءة صامتة متفحصة للبحث عن أفكار النص.
- يرسم الطلبة ثنائياً خرائط معرفية بعد القراءة تعبر عن مضمون الأفكار الرئيسة التي يحملها النص.
- بصوغ الطلبة ثنائياً ملخصاتهم لأفكار الموضوع في صورة خريطة معرفية في ضوء ما توصلوا من حيث محتوى الأفكار التي تعبر عنها تلك الخرائط، وفي ضوء المقارنة يتوصلون إلى تحديد ما إذا كان النص سهلاً أم صعباً وما إذا كان العنوان يعبر تماماً عن المضمون أم لا.

3) مرحلة التدريب المستقل:

في هذه المرحلة تجزأ مراحل تنفيذ خطوات هذه الإستراتيجية إلى جزأين:

الأول: يضم الخطوة الأولى (تنبأ) والخطوة الثانية(نظّم) وينفذ هذا الجزء في داخل قاعة الدرس بالطريقة التي مرّ الحديث عنها في المرحلة الأولى.

الثاني: يضم الخطوات الثلاث الأخرى: (ابحث- لخصّ- قيم) وينفذ هذا الجزء في البيت أو خارج قاعة الدرس.

والتنفيذ هنا في كلا الجزأين يتم من الطلبة بشكل مستقل بمعنى أن الطلبة يكتبون الإجراءات التي يقومون بها في كل خطوة ويسلمونها مكتوبة إلى المعلم، على أن يتبادل الطلبة الآراء والأفكار و يوردون مقترحات أفكار يرون أنها يمكن أن تحسن النص.

إستراتيجية التلخيص

(Summarizing Strategy)

تقوم هذه الإستراتيجية على أن تمكن الطالب من تلخيص الموضوع يعني فهمه ذلك الموضوع ومعرفة الأفكار الرئيسة فيه واستيعابه على افتراض أن التلخيص مهارة أساسية تعبر عن قدرة الطالب على فهم الموضوع واستيعابه.

لذلك فإن إستراتيجية التلخيص تشدد على تمكين القارئ من كيفية تحري الأفكار الرئيسة في الموضوعات القرائية، واختصار النصوص إلى عناصرها الأساسية التي تمثل جوهر الموضوع وتميزها من الأفكار الثانوية وعلى هذا الأساس فإن التلخيص في القراءة يعني اختصار العمل القرائي الكبير وتشذيبه من كل زيادة أو حشو يمكن الاستغناء عنه وبذلك فإنه يجعل ذهن القارئ مرشحاً لألفاظ الموضوع وأفكاره مكثفاً للأفكار الواردة في الموضوع.

وقد عرفت إستراتيجية التلخيص بأنها:

خطة عمل قرائي يستخدمها القارئ بـوعي ومرونـة لاختصـار الـنص المقـروء وإعـادة بنائه في صورة نص جديد يحافظ على العناصر الأساسية في الـنص الأصـلي مضـارعاً لـه بهـا يختبر الطالب قدرته في التركيز على الأفكار الأساسية في الموضوع الأصلي ويسأل نفسه عـما إذا كان قد نجح في إعادة صياغة الموضوع بجميع عناصره المهمة باختصار ووضـوح وهـذا يعني أن الأمر يقتضي امتلاك الطالب المهارات الآتية:

- مهارة تحديد الأفكار الرئيسة والمحورية في النص القرائي.
- مهارة تحديد الزيادات والحشو وتمييزها من الأفكار الرئيسة.
- مهارة تجنب الحشو والزيادات في الموضوع الملخص.
- مهارة إعادة بناء الموضوع بأسلوب المتعلم والحفاظ على عناصره الرئيسة والمحوريـة واختصار النص الأصلي إلى 30% من حجمه الأصلي (**الزيات،1997**).

وهكذا فإن عملية التلخيص عملية تفكير تشتمل على قدرة الفرد على إيجـاد جـوهر الموضوع وتحديد الأفكار الرئيسة فيه، ثم الربط بينهـا والتعبـير عنهـا بوضـوح وإيجـاز ولا يتأتى ذلك من دون قراءة متعمقـة للـنص، وتحليـل محتـواه، والتمييـز بـين المهـم والأهـم، وتلخيص الأفكـار المهمـة شـفوياً مـن الطالـب عـلى أن يكـون الملخـص بأسـلوب الطالـب وكلماته أي من إنشائه هو وليس إعادة لما مكتوب في النص الأصلي.

وفي ضوء ما تقدم على الطالب في هذه الإستراتيجية القيام بالآتي:

1. أن يقرأ النص قراءة دقيقة فاحصة يتحرى فيهـا الأفكـار الجوهريـة أو الأساسـية التـي يتشكل منها النص القرائي.
2. أن يزيل الكلام الزائد والحشو الذي يمكن الاستغناء عنه في الملخص.
3. أن يزيل جميع الأمثلة الفرعية غير المهمة والمكررة التي لا يتوقف عليها فهم الأفكار الرئيسة.
4. تحديد العبارات والجمل التي لا يمكن أن يستقيم معنى النص الذي يراد تلخيصه مـن دونها.
5. التمسك بالأفكار الرئيسة والتفصيلات الضرورية والأمثلة التي تدعم تلك الأفكار.

6. إعادة صياغة الموضوع بأسلوب موجز من إنشاء الطالب وعدم كتابة الكلمات والجمل كما هي في النص الأصلي.

وعلى أساس ما تقدم فإن استخدام هذه الإستراتيجية في تعليم القراءة يقتضي أن يتلقى الطلبة تدريباً كافياً على:

أ- تحديد الأفكار الرئيسة في الموضوع عن طريق:

- قراءة الموضوع قراءة دقيقة أولاً.
- إعادة القراءة مع التركيز على الأفكار الرئيسة.

ب- كتابة مقاطع تلخيصية للأفكار الواردة في كل صفحة بعد غلق الصفحة والاعتماد على الذات في الصياغة والتعبير عن الفكرة.

ج- إعادة النظر في المقاطع التلخيصية والتأكد من أنها احتوت على العناصر الرئيسة.

د- إعادة صياغة المقاطع التلخيصية في صورة موضوع مختصر مترابط متكامل الأفكار يتضمن الأفكار الأساسية فقط خالياً من الحشو والزيادات.

وهناك أنشطة كثيرة يمكن أن يمارسها الطلبة للتدريب على التلخيص بإيعاز ومتابعة من المدرس منها:

- تكليف الطلبة بقراءة موضوعات مهمة وتلخيصها وقراءة الملخصات وتقويمها.
- تكليف الطلبة بتلخيص مقالات مهمة في الصحف اليومية وجلب الملخصات وقراءتها ومناقشها. والمهم أن استخدام هذه الإستراتيجية في تعليم القراءة من أجل الاستيعاب والفهم القرائي يقتضي أن يمر الطلبة بعمليات تدريب وأنشطة تؤهلهم لتطبيق هذه الإستراتيجية في تعلم القراءة.

مراحل استخدام إستراتيجية التلخيص في تعليم القراءة:

يمر استخدام إستراتيجية التلخيص في تعليم القراءة بثلاث مراحل هي:

- مرحلة ما قبل القراءة.
- مرحلة القراءة.
- مرحلة ما بعد القراءة.

وفيما يأتي بيان للإجراءات التي تتخذ في كل من المراحل الثلاث وذلك كما يأتي:

1. **مرحلة ما قبل القراءة:** في هذه المرحلة تتخذ الإجراءات الآتية:

أ- يعرض المعلم موضوع القراءة ويبين المجال الذي يتناوله أي طبيعة الموضوع القرائي، وما إذا كان سياسياً أم اجتماعياً، أم علمياً أم غير ذلك المهم تعريف الطلبة بالمجال الذي يبحث فيه الموضوع القرائي.

ب- يذكر الطلبة بأهمية الموضوع وأهمية القراءة ودورها في زيادة ثقافة الفرد ومعارفه.

جـ- حث الطلبة وحفزهم على قراءة الموضوع المطروح.

د- مطالبة الطلبة باسترجاع ما يعرفونه عن الموضوع من خلال خبراتهم ومعارفهم السابقة.

هـ- تحديد الغرض من دراسة الموضوع لكي تكون القراءة وعملية التلخيص هادفة.

2. **مرحلة القراءة:** في هذه المرحلة تتخذ الإجراءات الآتية:

- يقرأ الموضوع كاملاً قراءة دقيقة.
- التركيز على معرفة الأفكار الرئيسة للموضوع القرائي.
- معرفة الأفكار الضمنية في الموضوع (غير المصرح بها).
- تحديد العبارات الغامضة التي تعيق الفهم.
- تحديد التراكيب اللغوية التي استخدمت في غير ما وضعت له في أصل اللغة للتمييز بين المجاز والحقيقة في الموضوع.

3. **مرحلة ما بعد القراءة:** في هذه المرحلة تتخذ الإجراءات الآتية:

- إعادة صياغة الموضوع بأسلوب مختصر يختصر حجمه إلى مادون الثلث مع المحافظة على العناصر الرئيسة أو الضرورية التي لا تكتمل جدوى الموضوع من دونها.
- استنتاج المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب ومعرفة ما خلف السطور في الموضوع.

- تحديد موقف المتعلم من الموضوع مسوغاً بذكر الأسباب، وبيان ما وافق عليه وما لم يوافق أو ما أعجبه وما لم يعجبه (**عبد الحميد، 2000**).

وقد أثبتت الدراسات التي أجريت في مجال تعليم القراءة فعالية هذه الإستراتيجية في تنمية مهارات الفهم القرائي وتنمية مهارات ما وراء المعرفة أيضاً (**البهلول، 2003**).

إستراتيجية العصف الذهني
(Brain Storming Strategy)

تعد هذه الإستراتيجية في التعلم من أفكار أوزبورن (Osborn) الذي كان ينظر للعصف الذهني على أنه ممارسة تقنية لإدارة الجلسات التي بها يحاول الفرد أو مجموعة من الأفراد حل مشكلة معينة بإثارة تفكير المشاركين في الحل.

وقد أطلق عليها أكثر من مصطلح منها: قدح الذهن، واستمطار الدماغ، والمفاكرة وغيرها غير أن مصطلح العصف الذهني أشيع هذه المصطلحات استعمالاً في الأدب التربوي.

تقوم هذه الإستراتيجية على عصف العقل الإنساني بالمشكلة التي تتحدى معلوماته فينشط في تفحصها والبحث عن حلول إبداعية لها لم تكن معروفة عنده من قبل، وعلى هذا الأساس فإن العصف الذهني ينمي في الفرد القدرة على الحلول الإبداعية للمشكلات لأنه يأتي بالكثير من الحلول غير العادية من خلال طرح الكثير من الآراء من مجموعة المشاركين في مدة قصيرة، وتقوم إستراتيجية العصف الذهني على مبدأ إثارة الدافعية لدى المتعلمين للمشاركة في التصدي للحل، وتحفيزهم على توليد الأفكار التي يمكن أن تكون حلولاً للمشكلة، فهي تستخدم أسلوباً للتفكير الفردي أو الجماعي في حل المشكلات العلمية أو الحياتية المختلفة، وزيادة كفاية القدرات والعمليات الإبداعية.

والعصف الذهني يعني استظهار كل ما في عقل المتعلم من أفكار حول قضية معينة أو مشكلة مطروحة بها حاجة إلى حل، والعصف يقتضي حرفين أحدهما يتحدى الآخر وهما المشكلة المطروحة وذهن المتعلم؛ فالمشكلة تمثل تحدياً للعقل، والعقل يستثار للإحاطة بالمشكلة، والتوصل إلى مفتاح حل لها.

ويعد العصف الذهني من الأساليب التي تحث المتعلمين على المزيد من المشاركة والفعالية في إنجاز أهداف الدرس، وذلك بإثارتهم، وحفز مواهبهم، وتعزيز قدراتهم على تصور الحلول وابتكارها؛ لأن العصف الذهني يضع المتعلم في موقف يكون فيه إيجابياً نشطاً بإعمال ذهنه لمواجهة المشكلة فيولد أفكاراً جديدة لم تكن معروفة لديه من قبل حل المشكلة أو الموقف المشكل، ومواجهة التحدي والتغلب عليه.

وقد عرفت إستراتيجية العصف الذهني بأنها:

مجموعة من الإجراءات والأساليب التي تتخذ شكل العمل الجماعي التعاوني بمساعدة الطلاب وحثهم على المشاركة في التفكير لحل مشكلة ما. أو الإلمام بعناصر موضوع معين وتصلح لأداء آية مهمة فكرية، أو تحصيلية يسهم فيها كل فرد من أفراد المجموعة بما لديه من أفكار بصرف النظر عن صحتها، أو خطئها، أو ارتباطها بالموضوع المطروح، أو ابتعادها عنه **(جاب الله، 2002)**.

وعرفها سعادة، وآخرون (2002) بأنها: أسلوب من أساليب التفكير الإبداعي الذي يمكن أن يستخدمه المعلم الفعّال أو الإداري في اللقاء مع مجموعة من الطلبة، أو المهنيين أو المختصين من أجل توليد أفكار جديدة حول قضية من القضايا التي تهمهم، أو مشكلة من المشكلات ذات الأهمية الاجتماعية، أو الاقتصادية، أو السياسية.

وفي ضوء ما تقدم فإن هذه الإستراتيجية من الإستراتيجيات المعرفية التي تشجع على التفكير وزيادة فعالية العقل الإنساني في حل المشكلات لذلك تعد من بين أشكال إستراتيجيات حل المشكلات التي ترمي إلى تنمية التفكير الإبداعي القائم على وضع الذهن في أعلى درجات الفاعلية من أجل توليد أفكار جديدة، وإيجاد الحلول

والأفكار المبتكرة الملائمة لمواجهة المشكلات، والقضايا التي تواجه المتعلم في مجالات الحياة المختلفة بتزويده طريقة تفكير إبداعي تمكنه من التعاطي بفاعلية، وإيجابية مع الموقف أو المواقف التي تواجهه.

وتأسيساً على ما تقدم فإن استخدام هذه الإستراتيجية في التدريس يؤدي إلى جودة التفاعل بين المعلمين والمتعلمين، وبين المتعلمين أنفسهم، ويساعد على تنشيط العقل، وإشراقة الفكر، وتدفق المعلومات كماً وكيفاً بطريقة أصيلة غير مألوفة.

المبادئ التي تستند إليها إستراتيجية العصف الذهني

هناك مجموعة من المبادئ والقواعد التي تستند إليها هذه الإستراتيجية، ويجب مراعاتها في التدريس عند استخدامها هي:

1) **حرية التفكير**: وتعني السماح لجميع الأفكار بالظهور وإطلاق حرية الفكر بطرح كل الآراء مهما كان نوعها وذلك بأن يمنح كل مشارك الحرية التامة بطرح كل آرائه أي يعطى أكبر قدر ممكن من الحرية للطالب المشارك لكي يطرح أفكاره.
2) **تأجيل النقد والتقويم**: يعني تأجيل أي نقد أو تقويم للأفكار التي يطرحها الطلبة إلى حين ظهور جميع الأفكار التي تدور في أذهان الطلبة لأن نقد الأفكار وتقويمها حال طرحها قد يمنع ولادة أفكار أخرى قد يكون من بينها الحل الأمثل للمشكلة المطروحة.
3) **توفير مناخ وبيئة تعلم** تشجع على طرح المزيد من الأفكار لأن كثرة الأفكار المطروحة توفر فرصاً أفضل لاختيار الحل الأفضل من بين تلك الآراء.
4) **إنتاج أكبر كم من الأفكار**: يعني الحرص على زيادة كمية الأفكار المطروحة بصرف النظر عن نوعها لأن كم الأفكار يرفع نوعيتها إذ رأى أوزبورن Osborn أن الكم يولد الكيف مستنداً في ذلك إلى رأي المدرسة الترابطية التي ترى أن الأفكار مرتبة في شكل هرمي، وأن أكثرها احتمالاً للظهور هي الأفكار العادية الشائعة المألوفة، وهذا يعني أننا إذا ما أردنا الحصول على أفكار جديدة إبداعية أو

أصيلة يجب أن نزيد كمية الأفكار لذلك فإن هذا المبدأ يوجب على كل مشارك أن يزيد من كمية الأفكار التي يطرحها.

5) **التوحيد والتعميق والتحسين للأفكار المطروحة:** يعني إشراك المتعلمين في تطوير أفكار زملائهم وأفكارهم للوصول إلى حلول أكثر فاعلية وذلك عن طريق التوحيد والمزاوجة بين الأفكار التي يطرحها الطالب والأفكار التي يطرحها الآخرون وتشكيل فكرة جديدة من فكرتين أو أكثر، قد تكون أفضل من الأفكار الجزئية التي تشكلت منها.

وهذا يعني أن يتم الاهتمام بدمج الأفكار التي يمكن أن يؤدي دمجها إلى حلول أفضل كما يشدد هذا المبدأ على إجراء التعميق والتحسينات على الأفكار المطروحة بالإجابة عن مثل السؤال: ما التحسينات التي يمكن إجراؤها أو إضافتها للأفكار والمقترحات المطروحة لتكون أكثر فاعلية؟ ومثل هذه التساؤلات تمكن المشاركين من النظر إلى المشكلة من زوايا متعددة فتؤدي إلى معالجات أفضل.

أهداف إستراتيجية العصف الذهني

مرّ القول إن الهدف الرئيس لاستخدام هذه الإستراتيجية في التدريس هو توليد الأفكار الإبداعية الأصيلة لحل المشكلات بوضع الذهن في حالة إثارة، وتفكير في اتجاهات مختلفة ولكن يمكن أن تتفرع أهداف أخرى عن هذا الهدف الرئيس مثل:

- جعل المتعلم أكثر إيجابية وفاعلية في عملية التعلم.
- تشجيع المتعلمين على العمل التعاوني عن طريق تصديهم المشترك للمشكلة والبحث عن حلول لها.
- تدريب المتعلمين على مواجهة المواقف الصعبة التي قد يتعرضون لها عن طريق انتقال أثر التدريب.
- تنمية قدرات الطلبة على الخلق والإبداع الفكري.
- تدريب الطلبة على كيفية تحديد المشكلات، ووضع الخطط لمواجهتها.

- زيادة ثقة المتعلمين بأنفسهم عندما يشعرون بقدرتهم على الإنجاز والاعتماد على أنفسهم في إيجاد الحلول للمشكلات التي تواجههم.
- تحقيق أعلى مستوى من الإدراك العقلي للقضايا والمشكلات المطروحة التي يدور النقاش حولها.

شروط نجاح التدريس بالعصف الذهني

للتأسيس للنجاح في استخدام إستراتيجية العصف الذهني في التدريس ينبغي أن تكون لدى الطلبة معرفة أولية بالموضوع المطروح للنقاش، ومعرفة لمبادئ العصف الذهني والأسس التي يقوم عليها وقواعد المشاركة في جلسة العصف الذهني ومعرفة قائد المجموعة بما مطلوب منه في هذه العملية فضلاً عن الدراسة والخبرة الجيدة للمدرس بتلك الأسس والقواعد ولتأكيد نجاح هذه الإستراتيجية يجب مراعاة ما يأتي:

1. تهيئة الطلبة نفسياً وإثارة حماسهم للعمل الجماعي.
2. توزيع الطلبة بين مجموعات ذات أعداد قليلة تتسم بانسجام أفرادها، ورغبتهم في العمل المشترك، وتسمية قائد لكل مجموعة مهمته إدارة الحوار بين أفرادها.
3. طرح القضية أو موضوع الدرس بأسلوب يستثير التفكير المفتوح، وتحديدها بشكل لا يقبل التأويل.
4. تنظيم البيئة التعليمية بطريقة تسمح لجميع الطلبة بالمشاركة في طرح الآراء وتسجيلها ومناقشتها.
5. إدارة النقاش من المدرس من دون التدخل إلا عندما يميل الطلبة إلى النقد والتقويم أو التعديل.
6. حرص المدرس على إعطاء الفرص الكافية لكل طالب لكي يطرح آراءه بحرية تامة.
7. استخلاص آراء الطلبة وتصنيفها في فئات وكتابتها على السبورة.
8. تقويم مستوى فاعلية الطلبة، ومشاركتهم، وإسهامهم في طرح الآراء.
9. تحديد الوقت اللازم للوصول إلى الحل لكي لا يبقى الوقت مفتوحاً.
10. الحد من استحواذ بعض الطلبة على وقت الدرس، وإعطاء كل طالب نصيباً من المشاركة في الدرس.
11. عدم التلميح بالحل الصحيح، وعدم فرض المدرس آراءه على الطلبة.

12. طرح الآراء من جميع أفراد المجموعة ثم مناقشتها منهم جميعاً بحيث يستفاد من آراء الجميع ويكون الجميع فاعلين.
13. تقديم الحلول النهائية واختيار الحل الأمثل مسوغاً.
14. تعويد المشاركين عدم التوتر بسبب الآراء المخالفة لآرائهم. (**عطية،2009**)

ومن الجدير بالذكر أن هناك مجموعة من العوامل التي تتصل بمجموعة العصف الذهني وتؤثر في نواتج التعلم في هذه الإستراتيجية منها:

أ. حجم المجموعة: عندما يكون قليلاً تقل الأفكار المطروحة، وإذا كان كبيراً يحتاج إلى جهد معقد وقدرة كبيرة لدى قائد المجموعة لإدارة الحوار بين أفراد المجموعة.

ب. مستوى التجانس والرغبة في العمل المشترك بين أفراد المجموعة: عندما يكون هناك تجانس بين أفراد المجموعة ورغبة للمشاركة في العمل فإن ذلك يؤدي إلى توفير فرص أكبر لطرح آراء أكثر، ومشاركة إيجابية في الحوار أما إذا كانت المجموعة غير متجانسة فمن شأن ذلك أن يؤثر سلباً في تحقيق أهداف التعلم.

ج. اللغة التي يستخدمها أفراد المجموعة ومستوى التواصل اللفظي بين أفراد المجموعة والمجموعات الأخرى.

د. الخبرات السابقة التي مرّ بها أفراد المجموعات التي تتصل بموضوع جلسة العصف الذهني.

خطوات إستراتيجية العصف الذهني في تعليم القراءة

تتوزع خطوات تنفيذ إستراتيجية العصف الذهني في تعليم القراءة من أجل الفهم وتنمية مهارات التفكير المعرفي بين مرحلتين:

الأولى: مرحلة الإعداد والتهيئة لجلسة العصف الذهني أو درس القراءة التي تشتمل على الخطوات الآتية:

- تحديد الموضوع الذي يحتوي على الموقف المشكل ويقتضي إعمال الفكر لإيجاد حل له.

ويشترط في هذا الموضوع أن يحظى باهتمام الطلاب ويتناول مشكلة تقع في دائرة اهتمامهم وتمثل تحدياً لهم، ويمكن اختيار هذا الموضوع من المدرس أو من الطلاب أو بالاشتراك بين الطلبة والمدرس، وإذا ما تم اختياره من المدرس ينبغي إخبار الطلبة به قبل البدء بتنفيذ الجلسة بوقت ملائم بحيث يعرف الطلبة القضية أو الموضوع الذي سيدور النقاش حوله في جلسة العصف الذهني.

- تحديد أهداف دراسة الموضوع وما يراد من قراءته لكي يتوجه مسار التفكير نحو أهداف محددة.
- تقرير ما إذا كان استخدام إستراتيجية العصف الذهني هو الأمثل في معالجة الموضوع المطروح أم أن هناك أساليب أفضل في تناول الموضوع ومعالجته من أسلوب العصف الذهني.
- التأكد من أن مستلزمات العصف الذهني متوافرة وأن بيئة التعلم يمكن أن تنظم لتلبية متطلباته.
- تحديد النشاط الخاص بالعصف الذهني الذي يسهم في توليد أفكار جديدة تتسم بالأصالة والإبداع.
- وضع خطة لتوزيع الطلبة بين مجموعات صغيرة متجانسة تتسم بانسجام أفرادها ورغبتهم في العمل معاً.
- صوغ المشكلة بشكل واضح يتسم بالدقة والتحديد والخلو من الغموض وقبول التأويل.
- صوغ الأسئلة اللازمة لاستثارة التفكير وعصف أذهان الطلبة في جلسة العصف الذهني.
- محاولة المدرس تقصي الآراء المحتملة للطلبة ووضع خطة للتعامل معها.

الثانية: مرحلة التنفيذ، وتشتمل على الخطوات الآتية:

- تنظيم قاعة الدرس، وترتيب مقاعد الجلوس بطريقة تسمح لجميع الطلبة بالمشاركة في الحوار وطرح الأفكار.

- تذكير الطلبة بمبادئ العصف الذهني والقواعد التي ينبغي الالتزام بها في جلسة العصف الذهني والخطوات التي يسير عليها وتوضيح ذلك، بحيث يكون واضحاً للجميع كيف يسيرون في الدرس وكيف ينظرون إلى الأفكار التي يطرحها الآخرون.
- طرح الموضوع وذلك بكتابة عنوان الدرس والتعريف بالموضوع.
- تحديد المشكلة التي يتناولها الموضوع وصياغتها بشكل واضح.
- قراءة الموضوع من الطلبة للاطلاع على أبعاد المشكلة وكيفية معالجتها من الكاتب وتدوين الملاحظات، وتحرى الحل الممكن لها.
- تحليل عناصر المشكلة من وجهة نظر الطلبة قبل الخوض في البحث عن حل لها.
- إجابة المدرس عن الأسئلة والاستفسارات التي يمكن أن يطرحها الطلبة حول أية معلومة مثل معاني المفردات والتراكيب اللغوية، أو المفاهيم الغريبة التي بها حاجة إلى توضيح.
- إثارة دافعية الطلبة نحو المشاركة والخوض في المشكلة وهذا ما يطلق عليه الإحماء الذي يعني توفير بيئة نفسيه يسودها الود والمرح والدعابة للدخول في عملية العصف واستمطار عقول الطلبة.
- البدء بعملية طرح الأفكار من الطلبة وتسجيل الأفكار التي تطرحها كل مجموعة من المدرس على السبورة على أن تصنف هذه الأفكار في فئات تبعاً لما بينها من مشتركات على أن يعطى الوقت اللازم للحصول على أكبر قدر ممكن من تلك الأفكار.
- فحص الأفكار وتصنيفها وتقويمها وتصفيتها بالاشتراك بين الجميع لغرض تحديد قيمة الأفكار في ضوء المعايير الآتية:

* مدى الإسهام في فهم القضية فهماً علمياً سليماً. في ضوء هذا المعيار يتم الإبقاء على الأفكار التي تسهم في فهم القضية وتستبعد الأفكار التي لا تسهم بأي شكل من الأشكال في حل المشكلة أو فهم القضية المطروحة.

* العملية والقابلية للتطبيق. بمعنى مدى عملية الحلول المطروحة وقابليتها للتطبيق، في ضوء هذا المعيار تبقى الحلول القابلة للتطبيق وتستبعد الحلول غير العمليـة أو غير القابلة للتطبيق.
* النتائج التي يمكن أن تترتب على كل حل أو فكرة بما فيهـا الإيجابيـة والسـلبية، وفي ضوء هذا المعيار تبقى الأفكار التي تترتب عليهـا نتـائج إيجابيـة وتسـتبعد الأفكـار التي تترتب عليها نتائج سلبية.

- اختيار الحل الأمثل: بعد فحص الحلول أو الأفكار المطروحة في ضوء المعايير السـابقة يتم اختيار الحل الأمثل للمشـكلة بمشـاركة الجميـع وتـرك الحلـول الأخـرى في ضـوء مناقشة البدائل وتبيان مالها وما عليهـا أو إخضـاعها لعمليـة تجريـب لمعرفـة مـدى فاعليتها.

ميزات إستراتيجية العصف الذهني

- تتميز إستراتيجية العصف الذهني بما يأتي:
- تنمي خصائص التفكير الإبـداعي كالمثـابرة والأصـالة والاسـتقلالية، وإشراقـة الفكـرة والتحقق.
- تشجع على التفكير الإبداعي .
- تثير البهجة والحيوية والنشاط لدى المتعلمين في الدرس.
- تمنح الطلبة الفرصة للتعبير عن آرائهم وطرح أفكارهم.
- تدرب الطلبة على احترام آراء الآخرين وتعودهم آداب المجالسة.
- تعود الطلبة الأسلوب العلمي في المناقشة.
- تنمي روح التعاون وحب العمل الجماعي لدى الطلبة.
- يكون المتعلم فيها محور العملية التعلمية التعليمية.
- تـؤدي إلى فهـم الموضـوع القـرائي مـن جميـع زوايـاه لأن الطلبـة بموجـب هـذه الإستراتيجية ينظرون إلى الموضوع من زوايا مختلفة.

أما عيوب هذه الإستراتيجية فتتمثل بالآتي:

* قد لا تكون الأفكار التي يطرحها الطلبة أصيلة لتسرعهم في طرحها .
* عند عدم الالتزام بمبادئ تنفيذ هذه الإستراتيجية لا تؤدي أهدافها.
* يتطلب تنفيذها خبرة وقدرة إدارية قد لا تتوافر لدى بعض المعلمين (**نبهان،2008**).

إستراتيجية المنظمات المتقدمة (التمهيدية)

Advance Organizers Strategy

تعد إستراتيجية المنظمات المتقدمة من الإستراتيجيات التي تشدد على بناء المعرفة وتنظيمها في البنية المعرفية لدى المتعلم، وهي تطبيق لنظرية أوزبيل التي تدعو إلى ربط المعرفة الجديدة بالمفاهيم ذات الصلة المخزنة في بنية المتعلم المعرفية لغرض تحقيق تعلم ذي معنى بدرجة أكثر من الفاعلية والسهولة.

والمنظمات المتقدمة عبارة عن ملخصات مركزة للمادة التي يراد تقديمها تعطى شفوياً أو تحريرياً وتكون على درجة عالية من التجريد والشمولية والعمومية، فالمنظم المتقدم يمثل إطاراً موسعاً يصاغ باستدعاء المعلومات السابقة لدى المتعلم وتسخيرها لاستقبال التعلم الجديد إذ تكون ركيزة له.

إن فكرة المنظمات المتقدمة تقوم على أساس أن كل مادة تتكون من مفاهيم أساسية يتم نقلها إلى المتعلم لتكون جزءاً من بناء فكره الإدراكي، وتكون لها قوة تنظيمية و استيعابية تساعد على فهم ما هو جديد، و إدراك المعلومات، وتبويبها في عقل المتعلم.

ومن خصائص المنظمات أنها تتسم بالعمومية والشمولية والتجريد وظيفتها أن تكون ركيزة معرفية للتعلم الجديد، وإنها تهدف إلى زيادة قدرة المتعلم على تمييز المفاهيم والمعارف الجديدة، وما يرتبط بها من معارف وأفكار في البنية المعرفية لدى المتعلم.

وعلى أساس ما تقدم فإنها تعد الجسر المعرفي الذي يـربط المعلومـات التـي سيجري تعلمها بالمعلومـات السـابقة للمـتعلم فضـلاً عـن أن اسـتخدامها يعـزز المشـاركة الفعّالـة للمتعلمين من خلال العمليات الفكرية التي يمارسونها في أثنـاء عـرض الـدرس، ومـن شـأن ذلك الإسهام في زيادة اسـتيعاب المتعلمـين لأن المعلومـات التـي تقـدم باسـتخدام المـنظم المتقدم تجعل التعلم ذا معنى.

وخلاصة القول أن المنظم المتقدم مادة تمهيدية تعرض على المـتعلم في بدايـة الـدرس لزيادة مستوى التعلم من خلال الـربط بـين الـتعلم الجديـد والـتعلم السـابق، وتكـون في صورة حقائق كبرى، أو كلمة أو نظريات أو قواعد عامة ترتبط بموضـوع الـدرس أو المـادة الدراسية.

وفي ضوء ما تقدم فإن استخدام هذه الإستراتيجية في تعليم القراءة يقتضي:

- طـرح أسـئلة حـول الموضـوع قبـل قراءتـه لاسـتدعاء المعـارف السـابقة وتوجيـه مسار التفكير.
- عرض بعض الوسائل التي تعبر عن محتوى النص القرائي كالصور والرسوم.
- إلقاء نظرة سريعة على النص القرائي للاطـلاع عـلى عنوانـه الـرئيس وعنواناتـه الفرعيـة وفقراته وبعض الأمثلة التطبيقية المعروضة تحت الصور والرسوم التي تدعم النص.
- شرح المفـردات الرئيسـة التـي يحتـوي عليهـا الـنص وتحتـاج إلى توضـيح قبـل قـراءة النص.
- إعداد قائمة بالأفكار الرئيسة والفرعية التي يشتمل عليها النص القرائي.
- تحديد المفاهيم التي تتصل بالأفكار الرئيسة التي يتضمنها النص.
- إعداد خطة تهيئ الأذهـان للخـوض في الموضـوع القـرائي مـن أجـل اسـتيعابه وفهمـه فيها يعطي المعلم مفـردة أو مفهومـاً رئيسـاً ويطالـب المتعلمـين بعـرض مـا يخطـر في أذهانهم من أفكار تتصل بالمفردة أو المفهوم، ويسألهم عـن الأسـباب التـي دعـتهم إلى

تقديم مثل تلك الاستجابات أو الأفكار ثم يعمل على مساعدتهم للحصول على معلومات ذات علاقة بالمفاهيم الأساسية في النص المقروء.

- وقد يحتاج بعض النصوص القرائية إلى تقديم بعض التلميحات عن خلفية بعض الشخصيات أو العناصر الرئيسة في النص وعلى أساس ما تقدم يقوم المتعلم بقراءة النص باحثاً عن معلومات معينة فيه في ضوء التعليمات والمعلومات التي تلقاها قبل القراءة.

خطوات المنظمات المتقدمة في تعليم القراءة

1- يقوم المعلم بدراسة الموضوع القرائي دراسة دقيقة لغرض تحديد المفهوم الشامل أو الرئيس في النص.

2- صياغة المفهوم الشامل أو الرئيس وتحديده بشكل واضح يتسم بالشمول والعمومية والتجريد.

3- تهيئة أذهان الطلبة لتلقي الموضوع الجديد وذلك باتباع الآتي:
   - طرح عنوان النص.
   - إعطاء نبذة عن محتوى النص والمجال الذي يدور حوله وبعض عناصره.
   - توضيح بعض المفردات والتراكيب التي يمكن أن تعيق فهم محتوى النص.
   - تقديم المفهوم الشامل للنص بكتابته على السبورة وشرحه.

4- قراءة النص من الطلبة بعد توجيههم إلى:
   - البحث عن المفاهيم الرئيسة التي يتشكل منها المفهوم الشامل.
   - تدريب الطلبة على صياغة المفاهيم واكتشاف العلاقات بينها.

5- عرض المفاهيم الجزئية التي توصل إليها الطلبة على السبورة وربطها بالمفهوم الشامل.

6- توصل الطلبة بأنفسهم إلى المفاهيم الجديدة التي يتضمنها النص.

7- مطالبة الطلبة بإعادة صياغة المنظمات التي تعبر عن محتوى النص بأسلوبهم الخاص مع الربط بين المفهوم الرئيس والمفاهيم الفرعية بوساطة الوصلات العرضية بين المفاهيم مع ذكر الكلمات الدالة على نوع العلاقة.

إستراتيجية التعلم التعاوني في تعليم القراءة
Cooperative Learning Strategy

ظهرت إستراتيجية التعلم التعاوني استجابة لما دعت إليه الاتجاهات الحديثة حول جعل المتعلم محور العملية التعليمية، وتعد هذه الإستراتيجية من الإستراتيجيات الحديثة التي تبنتها الحركة التربوية بعد التثبت من أثرها وفعّاليتها في التحصيل وما أظهرته الدراسات حول كون فشل الأفراد في أداء ما يناط بهم يعود إلى نقص المهارات التعاونية والاجتماعية التي يتمتعون بها لا إلى نقص قدراتهم العقلية فهي إستراتيجية تهتم بالنشاط التعاوني وإيجابية المتعلمين في المواقف التعليمية بموجبها تكون قاعة الدرس بيئة تعلم ذات مناخ اجتماعي تعاوني يتعاون فيه الطلبة مع بعضهم من أجل تحصيل المعرفة.

لذلك فإن هذه الإستراتيجية تعد من الإستراتيجيات الفعالة في عملية التعلم لما لها من دور في إيجابية الطلبة في التعامل مع بعضهم والتفاعل مع الموقف التعليمي وما تشعر به الطلبة من المسؤولية الفردية والجماعية الملقاة على عاتق كل منهم في عملية التعلم.

وقد عرف التعلم التعاوني بأنه أسلوب من أساليب التعليم بموجبه يتعلم الطلبة في مجموعات صغيرة لا يزيد عددها عن ستة طلاب غير متجانسين في القدرات والمهارات والاستعدادات يسعون جميعاً إلى تحقيق أهداف مشتركة بالاعتماد على بعضهم، ويتحدد دور المتعلم فيه بتسمية المجموعات وتوجيهها وإرشادها ومراقبتها (**حسن، وخطاب،1993**).

وعرف أيضاً بأنه موقف تعليمي يتأسس على مشاركة الطلبة ومساعدة بعضهم بعضاً في حل مشكلة ما، فيكون الهدف فيه مشتركاً، وجهود المتعلمين متناسقة فتزداد فرص الفرد فيه لتحقيق أهدافه وكذلك فرص الآخرين(Johnson & Johnson,1995).

وفي ضوء ما تقدم فإن التعلم التعاوني إستراتيجية من إستراتيجيات التدريس تقوم على أساس التعاون وتبادل المسؤولية في التعلم بين أفراد المجموعة التعاونية،

وتفاعلهم مع بعضهم، والتكامل فيما بينهم وصولاً إلى تحقيق التعلم المنشود من جميع المشاركين والتنافس فيه هو تنافس بين المجموعات لا بين الأفراد.

الأسس التربوية التي يقوم عليها التعلم التعاوني

يتأسس التعلم التعاوني على ما يأتي:

- جعل المتعلم أكثر إيجابية ونشاطاً وفعالية في الموقف التعليمي.
- تنمية ثقة الطالب بنفسه من خلال شعوره بأنه عنصر فعّال يؤدي دوراً في مجموعته.
- تنمية القيم الاجتماعية لدى المتعلمين وتعويدهم الاحترام المتبادل وتقدير وجهات نظر الآخرين.
- يؤدي إلى تناول مادة التعلم من وجهات نظر متعددة من خلال تعدد أفراد المجموعة.
- يوفر فرصة لكل طالب ليعبر عما في نفسه تجاه المادة والموقف التعلمي.
- يوفر فرصة لكل الطلبة كي يختبروا أفكارهم ووجهات نظرهم من خلال موازنتها بأفكار الآخرين.
- تنمية القدرة على التواصل والحوار والدفاع عن الآراء ووجهات النظر .
- شعور أفراد المجموعة فيه بأن مصيرهم واحد، وأن فشل أي منهم هو فشل للمجموعة كاملة لأن المسؤولية فيه فردية وجماعية في آن واحد.

المبادئ التي يقوم عليها التعلم التعاوني:

لا يمكن أن يتحقق التعلم التعاوني ما لم تتوافر له المبادئ الآتية:

1) **الاعتماد الإيجابي للطلبة على بعضهم:** إن هذه المبدأ يعني أن يكون كل فرد من أفراد المجموعة إيجابياً وعنصراً فعّالاً في نجاح المجموعة وتحقيق أهداف التعلم لأن النجاح بموجب

التعلم التعاوني لا يكون فردياً ولا يمكن تحقيقه من فرد من أفراد المجموعة من دون مشاركة الآخرين الأمر الذي يتطلب أن يكون الجميع في المجموعة فعّالين في تنفيذ العمل المطلوب بحيث يعمل كل فرد في المجموعة على أن يعلم نفسه ويتأكد في الوقت نفسه من أن جميع أفراد مجموعته يتعلمون وهذا يعني أن يبذل كل فرد من أفراد المجموعة ما في وسعه من أجل أن يتعلم هو والآخرون أيضاً.

2) **المسؤولية الفردية والجماعية المشتركة:** المسؤولية في التعلم التعاوني تقع على كل فرد في المجموعة إذ يتحمل المسؤولية أمام **مجموعته** وكذلك المجموعة تتحمل المسؤولية أمام أفرادها بمعنى أن كل فرد يكون مسؤولاً عن تعلمه هو نفسه وتعلم الآخرين في مجموعته.

3) **التفاعل المباشر المعزز:** إن هذا المبدأ يعني أن كل فرد يتفاعل مع أفراد مجموعته ويشجع الآخرين على بذل المزيد من الجهد وتحقيق المزيد من الإنجاز وهذا يعني أن يتفاعل الجميع بشكل مباشر ويعزز بعضهم تعلم البعض الآخر بالمدح والثناء.

4) **المهارات الاجتماعية والشخصية:** إن هذا المبدأ يعني ضرورة توافر روح التعاون والاحترام المتبادل وتقدير وجهات النظر بين أفراد المجموعة لأن عملية التعاون في الأصل عملية اجتماعية تتطلب جملة من المهارات التي يجب أن تسود العلاقات بين أفراد المجموعة مثل:

مهارات حل الخلافات، مهارة تقبل الآخرين والتكيف معهم، والثقة بالآخرين والابتعاد عن نوازع الشك، والتآزر والدعم وغيرها.

5) **المعالجة الجمعية:** يعني القيام بكل ما من شأنه تحقيق أقصى فائدة من إمكانيات كل فرد من أفراد المجموعة بمعنى عدم السماح لعمل المجموعة بأن يتجه إلى الأسلوب التنافسي بين أفراد المجموعة، فالمعالجة الجماعية ترمي إلى تحسين فاعلية الأفراد للوصول إلى الهدف المنشود لذلك يجب أن يكون لكل عضو في المجموعة دور في عمل المجموعة من أجل التعلم، ويجب أن تتخذ المجموعة كل ما من شأنه

توفير أفضل مستوى من التعاون بين أفرادها وهذا يتطلب تقويماً مستمراً من المجموعة لطبيعة عملها؛ لمعرفة ما إذا كان يسير بشكل صحيح أم لا.

العوامل المساعدة في نجاح التعلم التعاوني

هناك الكثير من العوامل التي تساعد على نجاح التعلم التعاوني يمكن إجمالها بالآتي:

1- تبيان مسؤولية الفرد أمام المجموعة والمجموعة أمام أفرادها وإحاطة الجميع بالمبادئ التي يقوم عليها التعلم التعاوني.

2- تبيان أدوار الطالب في هذه الإستراتيجية واختلافها عن أدواره في الإستراتيجيات الأخرى لكي يعرف كيف يتصرف من أجل أن يتعلم ويسهم في مساعدة الآخرين على التعلم.

3- معرفة المدرس التامة بخصائص المتعلمين، وقدراتهم وأمزجتهم النفسية قبل توزيعهم في مجموعات لأن من شروط التعلم بهذه الإستراتيجية أن تكون المجموعات فيها غير متجانسة.

4- أن يقسم الطلبة على مجموعات لا يزيد عدد المجموعة عن ستة أفراد.

5- أن يكون أفراد المجموعة غير متجانسين في التحصيل متجانسين في الخصائص والسمات الشخصية لكي يستطيعوا العمل معاً.

6- أن تكون المادة أو الموضوع الدراسي من الموضوعات التي يمكن تعلمها في مدة محددة.

7- أن يحدد الوقت اللازم لإنجاز العمل ولا يترك مفتوحاً.

8- حث الطلبة وإثارة دافعيتهم للمشاركة في العمل.

9- حسن التهيئة والإعداد لتنفيذ الدرس.

10- متابعة المجموعات من المدرس في أثناء العمل لغرض التوجيه والتأكد من أن العمل يسير كما ينبغي.
11- مناقشة المجموعة أمام الجميع لتحقيق فهم مشترك لمحتوى الموضوع.
12- تعزيز الأداءات المميزة، والثناء على المجموعة المميزة.
13- عرض الإجابات الصحيحة ليتمكن الجميع من تقويم إجاباتهم وتصحيح أخطائهم في ضوء التغذية الراجعة.
14- إشعار الجميع بالطمأنينة وعدم حدوث ما يحد من عمليات التفكير.
15- تسمية قائد لكل مجموعة ليتولى مهمة التنسيق بين مجموعته والمجموعات الأخرى وبين مجموعته والمدرس على أن يكون أمر قيادة المجموعة تبادلياً بين أفرادها.
16- اعتماد أسلوب التقويم المستمر لأداء المجموعات.
17- الحرص على إنجاز المهمة التعليمية في الوقت المحدد.
18- الانضباط والالتزام التام بآداب الحوار.

خطوات إستراتيجية التعلم التعاوني في تعليم القراءة

على الرغم من أن إستراتيجية التعلم التعاوني تنفذ بأساليب عديدة مثل: أسلوب الاستقصاء التعاوني، وأسلوب المجموعات الصغيرة، وأسلوب الدوائر وأسلوب التنافس بين المجموعات، وأسلوب التعلم بالأقران، وغيرها ولكل أسلوب خصائصه وإجراءاته إلا أننا يمكن أن نتحدث عن خطوات هذه الإستراتيجية بشكل عام فهي تمر بمجموعة من الخطوات يمكن أن تتوزع بين ثلاث مراحل هي:

1) مرحلة التخطيط والإعداد للدرس:

تتضمن هذه المرحلة عدداً من الخطوات التي يقوم بها المدرس وهي:

- تحديد الموضوع القرائي الذي يراد من الطلبة قراءته وفهمه.

- قراءة هذا الموضوع وتحليله من المدرس ومعرفة الوقت اللازم لإنجاز قراءته وفهمه من جميع المجموعات.
- تحديد الأهداف التي يراد تحقيقها من الطلبة بعد دراسة الموضوع القرائي.
- اختيار الأسلوب التعاوني الملائم لدراسة الموضوع.
- تحديد حجم العينة وتوزيع الطلبة بين المجموعات مع مراعاة التجانس في السمات الشخصية وعدم التجانس في التحصيل المعرفي والقدرات التعليمية.
- تقسيم الموضوع على وحدات صغيرة أو أفكار فرعية وكتابة ورقة عمل بذلك.
- تنظيم فقرات التعلم في ضوء ورقة العمل بحيث تحتوي على الحقائق والمفاهيم والمهارات التي تؤدي إلى تنظيم عال بين وحدات التعلم، وتقييم أداء الطلبة.
- تنظيم بيئة التعلم لتستجيب لمتطلبات الخطة وأسلوب العمل التعاوني.
- تصميم أسلوب عمل المجموعات وما يقتضي من تجهيزات ولوازم.
- تحديد الأدوار بين المجموعات بحيث تؤدي نتائج عملها إلى تحقيق الأهداف التي تم تحديدها.

2) **مرحلة التنفيذ:** في هذه المرحلة تتخذ الإجراءات الآتية:

- تحدد مهمة التعلم وتربط بأهداف التعلم.
- تسمى المجموعات وأفرادها.
- يتم تذكير الطلبة بمبادئ التعلم التعاوني وإجراءاته.
- يشرح أسلوب العمل التعاوني الذي تم اختياره.
- تثار دافعية الطلبة للمشاركة في تعلم الموضوع القرائي تعاونياً.
- يعرف الطلبة بالمعايير والمحكات التي يتم في ضوئها الحكم على مستوى الفهم والاستيعاب.
- يعرف الطلبة بمسؤولياتهم أفراداً أمام المجموعة ومجموعة أمام الأفراد.
- التأكد من أن جميع الطلبة أصبحوا ملمين بمفهوم التعلم التعاوني ومبادئه وإجراءاته.

- تحديد الوقت اللازم للانتهاء من دراسة الموضوع وتقديم ملخص له ومناقشة الملخصات.
- تعريف آمر المجموعة بأدواره.
- الإذن ببدء العمل وذلك بقراءة الموضوع من جميع أفراد المجموعات وتحديد الأفكار الرئيسة فيه والأفكار الفرعية، وتحديد التراكيب التي بها حاجة إلى توضيح، والتوصل إلى أغراض الكاتب والمعاني الضمنية وما خلف السطور وذلك بعد تناول النص من جميع أفراد المجموعة فقرة فقرة وتوصل جميع أفراد المجموعة إلى المستوى نفسه من الفهم والاستيعاب للموضوع القرائي ثم قيام المجموعة بكتابة تقرير مفصل تسلمه إلى قائد المجموعة لغرض قراءته أمام جميع المجموعات الأخرى.

على أن يكون دور المعلم في هذه الخطوة التجول بين المجموعات لتقديم المساعدة والإجابة عن بعض الاستفسارات الخاصة بالمفردات اللغوية أو بعض التراكيب غير الواضحة، أو بعض الشخصيات الواردة في النص فضلاً عن التأكد من أن العملية تسير بشكل صحيح، وعليه أن يتدخل لحل المنازعات بين أفراد المجموعة إن حصلت.

- قراءة ملخصات المجموعات وما توصلت إليه من قائد المجموعة أمام الآخرين وتجري مناقشة هذه التقارير من الجميع لغرض التوصل إلى استيعاب وفهم مشترك لمحتوى الموضوع.

3) **مرحلة التقويم:** في هذه المرحلة يجري ما يأتي:

- تحديد مستوى تمكن المجموعات من المهارات الاجتماعية اللازمة للعمل التعاوني.
- تحديد مستوى تعلم كل مجموعة وتحديد المستوى العام لتعلم جميع أفراد المجموعات وتحديد مستوى أداء مجمل المجموعات في مجال تحقيق الأهداف والمهارات الاجتماعية.

وقد تنفذ هذه الإستراتيجية بأساليب أخرى منها:

1- **أسلوب الاستقصاء التعاوني** بموجبه يوزع الطلبة بين مجموعات صغيرة يعمل أفرادها جماعياً على تقصي المعلومات بعد توزيع المهمات بينهم ويتولى الطلبة التنقيب في الموضوع المقروء وما يتصل به من مصادر عما يتصل بالمهمة التي يقومون بها فيجمعون المعلومات ويحللونها سوية ويدونون ما يتم التوصل إليه بالاتفاق بين أفراد المجموعة.

ومن الجدير بالذكر أن أسلوب الاستقصاء التعاوني يتطلب أن يضع الطلبة فروضاً تمثل حلولاً مقترحة أو إجابات مقترحة عن تساؤلاتهم بشأن الموضوع ثم يقومون بجمع المعلومات أو البيانات ويحللونها ويستنتجون ما خلفها في ضوء نتائج التحليل وكل هذه الإجراءات تتم بشكل تعاوني بين أفراد المجموعة.

ويمر هذا الأسلوب بالخطوات الآتية:

أ- تحديد الموضوع المراد دراسته والبحث فيه.

ب- تحديد الأهداف التي يراد الوصول إليها.

ج- توزيع الطلبة بين مجموعات صغيرة غير متجانسة.

د- توزيع المهمات بين المجموعات والأدوار بين أفراد المجموعة.

هـ- دراسة الموضوع وقراءته قراءة فاحصة والاطلاع على ماله صلة بالموضوع من مصادر أخرى.

و- قيام أفراد المجموعة بجمع المعلومات أو البيانات بعد وضع الفروض التي يرون أنها تمثل حلولاً مقترحة أو إجابات مقترحة عن تساؤلاتهم بشأن الموضوع وأهدافه.

ز- تحليل المعلومات التي يتم جمعها واستنتاج ما يمكن استنتاجه في ضوئها.

ح- قيام أفراد المجموعة بإعداد تقرير يتضمن المعلومات أو الحلول التي تم التوصل إليها باتفاق أفراد المجموعة.

ط- قيام كل مجموعة بتلاوة تقريرها على طلبة الصف (المجموعات الأخرى).

ي- تقويم المجموعات بعضها بعضاً فيما توصلت إليه.

2- **أسلوب دائرة التعلم (التعلم التعاوني الجمعي)** الذي بموجبه يجلس أفراد المجموعات على شكل دوائر لضمان أكبر قدر ممكن من التفاعل بين أفراد المجموعة الواحدة في عملية التعلم ولا يختلف هذا الأسلوب في إجراءاته كثيراً عن الأسلوب السابق إلا في أن التعاون فيه ليس مقتصراً على أفراد المجموعة الواحدة بل يمكن أن تساعد المجموعة التي تنجز مهماتها المجموعات الأخرى.

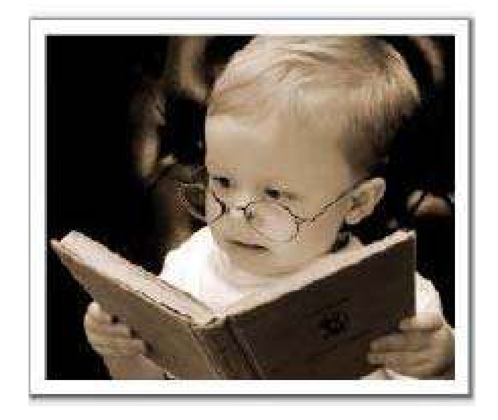
وهناك أساليب أخرى كأسلوب التعلم التعاوني خارج المدرسة، وأسلوب التعلم بالأقران وغيرها.

ومن الجدير بالذكر أن الاستراتيجيات التي مرّ ذكرها ليست مقصورة على درس القراءة المنهجي المتعارف عليه إنما تستخدم لأغراض القراءة من أجل الفهم وتنمية مهارات الاستيعاب القرائي لذلك يمكن أن تستخدم في دراسة الموضوعات والمواد المختلفة من أجل استيعابها والتمكن منها إذ يمكن استخدام هذه الإستراتيجيات في دراسة التاريخ والعلوم والفيزياء وغيرها من المواد الدراسية فضلاً عن موضوعات القراءة المنهجية على أن يحسن المعلم تنفيذ إجراءاتها وتكييف إجراءاتها لخدمة أهداف الدرس أو المادة موضوع الدراسة.

ميزات التعلم التعاوني:

- تنمية روح التعاون والعمل الجماعي والاتجاه نحو التعاون مع الآخرين والتخلي عن الأنانية في العمل.
- تنمية اتجاه الطلبة نحو الإبداع والتقصي.
- توحيد جهود الطلاب في العملية التعلمية وصبها في بوتقة واحدة.
- إعطاء فرصة للطلبة من ذوي المستويات الضعيفة للانخراط في العمل مع من هم أفضل منهم لغرض الاستفادة في علمية التعلم والتحصيل المعرفي.

- تشجيع الطلبة على المشاركة الإيجابية الفاعلة في التعلم .
- تعويد الطلبة احترام آراء الآخرين، وتجنب التعصب والتمسك بالرأي الشخصي.
- تزويد الطلبة بمهارات الحوار وتقدير وجهات النظر المختلفة.
- تنمية القدرة على حل المشكلات بالأسلوب التعاوني.
- تنمية قدرة الطلبة على توليد أفكار جديدة لم تكن معروفة سابقاً.
- جعل المتعلم محور العملية التعلمية.
- يسهم إلى حد كبير في خفض النزاعات والمشكلات الاجتماعية بين الطلبة.
- ينمي الشعور بالمسؤولية الفردية والجماعية.
- يحد من انطوائية بعض الطلبة وشعورهم بالعزلة.
- يحد من شعور الطلبة بالخوف والقلق في عملية التعلم.
- يوفر فرصاً لممارسة المستويات العليا من التفكير من أفراد المجموعة.
- يؤدي إلى فهم واستيعاب أفضل لأنه يتناول الموضوع من وجهات نظر وزوايا متعددة.
- يوفر فرصة أمام الطلبة لتبادل الآراء والاطلاع على آراء الآخرين.
- يدرب الطلبة على حسن الإصغاء عندما يتحدث الآخرون.
- يدرب الطلبة على مهارات القيادة والحوار وإدارة النقاش.



4

الفصل الرابع

التفكير

أنواعه ومستوياته والحاجة إليه

التفكير أنواعه ومستوياته والحاجة إليه

مفهوم التفكير:

التفكير في اللغة إعمال العقل في الأمر إذ جاء في المعجم الوسيط: فكر في الأمر: أعمل العقل فيه، ورتب بعض ما يعلم ليصل به إلى المجهول، وأفكر في الأمر: فكر فيه فهو مفكر، وفكّر في الأمر مبالغة في فكر وهو أشيع في الاستعمال من فَكَر.

أما في الاصطلاح فقد عرف بأنه:

- عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض إلى مثير تستقبله حاسة أو أكثر من الحواس الخمس، وهو بمعناه الواسع عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة، أو هو المعالجة العقلية للمدخلات الحسية من أجل تشكيل الأفكار، وإدراك الأمور، والحكم عليها بصورة منطقية، واتخاذ القرارات وحل المشكلات **(جروان، 1999)**.
- هو استكشاف للخبرة بقصد الوصول إلى هدف قد يكون فهماً أو اتخاذ قرار أو حل مشكلة أو التخطيط، أو الحكم على شيء ما **(الخضراء، 2006)**.

وفي ضوء ما تقدم فإن التفكير يتضمن عمليات عقلية معقدة، وهو خليط من عمليات نفسية، وكيميائية، وعصبية متداخلة مع بعضها ينجم عنه التفكير الذي به يعالج العقل الإنساني المعضلات الحسية، والمعلومات المسترجعة فيكوّن الأفكار أو يستدل عليها أو يصدر حكما معيناً عليها.

مستويات التفكير الإنساني

التفكير الذي يمارسه الإنسان ليس على مستوى واحد إنما يتسم بكونه معقداً وإن مستوى تعقيد التفكير الإنساني يقوم على مستوى الصعوبة والتجريد في المثير

الذي يستفز الفكر أو المهمة التي يتصدى لها فكر الإنسان فكلما كانت هذه المهمة شديدة التجريد صعب إدراكها وتطلب مستويات عليا من التفكير ينبغي أن يؤديها العقل ليتمكن من إدراكها وقد أشار جروان الذي مرّ ذكره إلى أن هناك مستويين للتفكير هما:

أ- المستوى المعرفي Cognitive

ويتضمن:

* التفكير الناقد.
* التفكير الابتكاري أو الإبداعي.
* التفكير الاستدلالي.

ولكل مهاراته التي سيأتي الحديث عنها.

ب- المستوى فوق المعرفي Metacognitive

ويتضمن :

* المعرفة حول المعرفة.
* التخطيط والمراقبة
* التقييم.

وإذا ما أردنا الاهتمام بالتفكير علينا الاهتمام بتنمية مهارات كل نوع من أنواع التفكير وتشجيع المتعلمين على اكتسابها وفيما يأتي تفصيل حول أنواع المستوى الأول من مستويات التفكر المعرفي وهي:

التفكير الابتكاري أو الإبداعي

على الرغم من أن البعض يميز بين الإبداع والابتكار بأن الإبداع يتناول الجانب النظري فيما يتناول الابتكار الجانب التطبيقي وأن الفكرة النظرية الجديدة الأصيلة هي

فكرة إبداعية وإذا ما تحولت إلى واقع ملموس تكون فكرة ابتكارية فإن هناك من يرى أن الإبداع والابتكار لفظان مترادفان وهما وجهان لعمله واحدة ويعرف التفكير الإبداعي بأنه: المبادأة التي يظهرها الفرد في القدرة على التخلص من السياق العادي للتفكير واتباع نمط جديد منه.

وقد عرفه جلفورد بأنه" تفكير في نسق مفتوح يتميز فيه الإنتاج بتنوع الإجابات المنتجة التي لا تحددها المعلومات المقدمة للفرد.

وعرفه روجر بأنه ظهور لإنتاج ناجم عن التفاعل بين الفرد وما يكتسب من خبرات والإنتاج الجديد ناجم عن التفاعل بين الفرد وخبراته.

وعرفه سيد خير الله بأنه قدرة الفرد على أن ينتج إنتاجاً يتميز بأكبر قدر ممكن من الطلاقة الفكرية، والمرونة والتلقائية، والأصالة والتداعيات البعيدة، وذلك كاستجابة لمثير أو موقف مشكل (**الخضراء، 2006**).

ويعرف أيضاً بأنه نشاط عقلي مركب هادف موجه برغبة قوية في البحث عن حلول، أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة من قبل، أو هو عملية عقلية يمر بها الفرد في مراحل متتابعة بقصد إنتاج أفكار جديدة لم تكن موجودة من قبل عن طريق تفاعله مع الموقف التعليمي المعمق في مناخ يسوده الاتساق والتآلف بين مكوناته (**الهاشمي، والدليمي، 2008**).

مهارات التفكير الابتكاري أو الإبداعي

أشار جروان (1999) إلى أن هناك خمس مهارات للتفكير الإبداعي هي:

- الطلاقة: وتعني القدرة على توليد أفكار عديدة أو بدائل عديدة حول مهمة معينة أو عند الإستجابة لمثير معين مع توافر السرعة والسهولة في توليد تلك الأفكار.
- المرونة: تعني إنتاج الأفكار التي تظهر انتقال مستوى تفكير الإنسان من مستوى معين إلى مستوى آخر بمعنى تظهر تنقلاته في التفكير في مهمة معينة وهذه الأفكار

المنتجة ليست من نوع الأفكار المتوقعة، وبمعنى آخر هي قدرة على إنتاج الأفكار وتوجيه مسار التفكير تبعاً لتغير المثير أو متطلبات الموقف فالذهن يكون مرناً عندما لا يتبنّى أنماطاً ذهنية محددة سلفاً غير قابلة للتغير عندما يقتضي الموقف ذلك.

- الأصالة: تعني القدرة على التفرد في إنتاج أفكار أصيلة غير عادية لا يستطيع الكثير من الناس إنتاجها بمعنى إنتاج أفكار توسم بأنها ذكية.
- الإفاضة: هي القدرة على التفصيل والتوسيع وإضافة تفاصيل جديدة متنوعة إلى فكرة أساسية تم إنتاجها أو طريقة حل لمشكلة معينة.
- تحسس المشكلات: تعني وعي الفرد بوجود مشكلة أو حاجة تشكل تحدياً للفرد في الموقف الذي هو فيه.

وعلى أساس ما تقدم فإن التفكير الإبداعي لا يقف عند حدود البنية العقلية النمطية إنما ينبغي أن يتخطاها إلى ما هو غير مألوف لذلك فإن الوقوف عند المفاهيم والمعلومات والحقائق التي تحملها الكتب المدرسية لا يوفر مفكراً مبدعاً ولا تفكيراً إبداعياً.

التفكير الناقد

النوع الثاني من أنواع التفكير المعرفي هو التفكير الناقد الذي يعرف بأنه تفكير منطقي تأملي مسؤول ييسر عمليات الوصول إلى إصدار حكم، أو اتخاذ قرار في ضوء معايير، أو محكات محددة، ويقوم على التقويم الذاتي، ودرجة تحسس الموقف وعناصره.

ففي التفكير الناقد يسعى الفرد إلى التحليل والبحث عن الأدلة الصادقة لغرض الوصول إلى استخلاصات منطقية ولهذا فإنه يقتضي الدقة في ملاحظة الموضوعات أو الأحداث وتحليلها واستخلاص النتائج بطريقة منطقية، وإذا كان الغرض من التفكير الناقد الوصول إلى قرارات فإنه يتطلب التمهل في إعطاء الأحكام واتخاذ القرارات

حتى يتم التحقق من الأمر بعد فحص الآراء وتقويم المعلومات والاطلاع على وجهات النظر المختلفة حول الموضوع.

إن التفكير الناقد يمارس لأغراض الكشف عن المعايب، أو المحاسن، أو التأكد من شيء يكتنفه غموض، أو تحليل شيء معين لذلك فإنه يتضمن مستويات الإدراك العقلي العليا المتمثلة بالتحليل والتركيب والتقويم على وفق تصنيف بلوم.

مكونات التفكير الناقد:

أشار الهاشمي والدليمي(2008) إلى وجود خمسة مكونات مترابطة متكاملة مع بعضها يقوم عليها التفكير الناقد وهي:

- القاعدة المعرفية: التي تعني ما يعرفه الفرد أو يعتقده حول الموضوع التي تكون السبب في إثارة الفرد المفكر عندما يجد تناقضاً بين هذه القاعدة والموضوع أو الحدث الذي يجري تحليله وفحصه بقصد الحكم عليه فمن دون توافر هذه القاعدة لا يمكن للفرد أن ينشط في عملية التفكير.
- الأحداث الخارجية: تمثل المثيرات التي تستثير إحساس المفكر بالتناقض بين محتواها وقاعدته المعرفية.
- النظرية الشخصية: هي الطابع المميز للشخص المفكر الذي استمده من قاعدته المعرفية وتمثل هذه النظرية الإطار الذي في ضوئه تجري محاولة تفسير الأحداث الخارجية ومدى تناقضها أو تقاربها مع القاعدة المعرفية.
- حل التناقض: هي المرحلة التي تستخدم فيها مكونات التفكير الناقد ويسعى فيها الفرد إلى حل التناقض بين الأحداث أو المثيرات وبنيته المعرفية.

مهارات التفكير الناقد:

للتفكير الناقد عشرات المهارات التي أشار الهاشمي والدليمي إلى أنها يمكن أن توزع بين ثلاث فئات هي:

أ- فئة التفكير الاستقرائي الذي هو استدلال صاعد وتتضمن:

- تحديد العلاقات وربط الأسباب بالمسببات.
- تحليل المشكلات المفتوحة.
- الاستدلال التمثيلي.
- الاستنتاج.
- تحديد المعلومات ذات العلاقة بالموضوع.
- تعرف العلاقات وإدراك عناصر المشكلة وفهما بطريقة تمكن من إعادة تركيبها أو حلها.

ب- فئة التفكير الاستنباطي الذي هو استدلال نازل يوصل إلى استنتاج معين بالاعتماد على مقدمات موضوعية ويتضمن:

- مقدمة كبري.
- مقدمة صغرى(فرض فرعي).
- نتيجة.

ج- فئة التفكير التقويمي الذي يعني النشاط العقلي الذي يهدف إلى إصدار حكم على قيمة الأفكار، أو الأشياء، وسلامتها ونوعيتها ويتكون من المعايير التي تستند إليها الأحكام والبرهنة على دقة الادعاءات، وتعرف الأخطاء أو الأفكار غير الصحيحة الواردة في النص.

وقد حدد جروان(1999) مهارات التفكير الناقد بما يأتي:

- التمييز بين الحقائق والادعاءات.
- التمييز بين الأسباب التي لها علاقة بالموضوع وبين التي تقحم عليه إقحاماً.
- تحديد مدى مصداقية مصدر المعلومة.
- تحديد مدى دقة الخبر أو المعلومة أو الرواية.
- التمييز بين البراهين والحجج الغامضة.
- تعرف الافتراضات التي يتضمنها النص أو المعلومة.

- تحديد درجة قوة البرهان أو الادعاء.
- تعرف أوجه التناقض، وعدم الاتساق في مسار عملية الاستدلال من المقدمات أو الواقع.
- تعرف المغالطات المنطقية في النص أو القضية.

وفي ضوء ما تقدم يمكن إدراك الفرق بين التفكير الابتكاري والتفكير الناقد فالأول يتصف بالأصالة، وتجاوز ما هو مألوف ولا يتحدد بقواعد منطقية، ولا يمكن التنبؤ بنتائجه، أما الثاني (الناقد) فهو تفكير متقارب مهمته تقييم مصداقية ما هو موجود يقبل المبادئ الموجودة، ولا يتجاوزها تحدده القواعد المنطقية، ويمكن التنبؤ بنتائجه غير أن كلا النوعين يستخدم مستويات التفكير العليا في التحليل والتركيب واتخاذ القرارات.

المعايير التي يبحث عنها التفكير الناقد:

إن التفكير الناقد يبحث عن مدى توافر المعايير الآتية:

1. الوضوح: يعني درجة وضوح الفقرة أو العبارة أو الموضوع الذي يريد الناقد البحث فيه وإصدار الحكم بشأنه.
2. الصحة: ويعني درجة الموثوقية في صحة العبارة أو الموضوع.
3. العمق: ويعني مدى التعمق في معالجة القضية أو الموضوع ومدى تلاؤم المعالجة الفكرية وتشعب القضية وتعقيداتها.
4. الدقة: يعني مدى إعطاء الموضوع حقه في المعالجة الفكرية.
5. الربط: يعني مدى ارتباط المداخلات والحجج بموضوع النقاش.
6. الاتساع: يعني مدى تناول المشكلة أو القضية من جميع أبعادها.
7. المنطق: يعني مدى ترابط الأفكار وتسلسلها وبناءها على حجج منطقية.

وعلى أساس هذه المعايير فإن الشخص الذي يملك القدرة على التفكير الناقد ينبغي أن تكون عباراته واضحة، صحيحة، دقيقة، مرتبطة بموضوع النقاش تتسم بالعمق والتوسع والشمول.

التفكير الاستدلالي

من مستويات التفكير التفكير الاستدلالي الذي يضم مهارات الاستقراء والاستنباط والتمثيل لذلك صنف التفكير الاستدلالي إلى ثلاثة أنواع هي:

- الاستدلال الاستقرائي، وهو الاستدلال الذي ينتقل فيه العقل من الخاص إلى العام.
- الاستدلال الاستنباطي، وهو الاستدلال الذي ينتقل فيه العقل من العام إلى الخاص.
- الاستدلال التمثيلي، وهو استدلال من الخاص إلى الخاص؛ فيكون بعقد مماثلة بين شيئين تربط بينهما علاقة مشابهة لغرض التوصل إلى نقل حكم أحدهما إلى الآخر.

وبعد هذا الإيجاز عن المستوى الأول من مستويات التفكير وهو المستوى المعرفي وأنواعه ومهاراتها ننتقل فيما يأتي إلى بيان مفهوم المستوى الثاني وهو التفكير فوق المعرفي لبيان دواعي ظهوره ومفهومه وأهميته والحاجة إليه.

ما وراء المعرفة المفهوم والأهمية في تعليم القراءة

إذا كان التفكير لازمة من لوازم الإنسان العاقل وهبة من الله تعالى له لتعرف ما حوله والاستدلال والاستنتاج، وإذا كان للتفكير أهمية بالغة في الحياة لإدراك العلاقات بين الأشياء، والأسباب والنتائج، وتحليل الظواهر تجلت في قوله تعالى:

(**كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللـهُ لَكُمُ الآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ**) [يونس: 24].

(**كَذَلِكَ نُفَصِّلُ الآيَاتِ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ**) [البقرة: 219].

(**الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللـهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَى جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ**) [آل عمران: 191].

فمن لوازم نجاح التفكير أن نعرف كيف نفكر بوصف التفكير سبيل الإدراك والفهم والاستيعاب فعندما نريد بلوغ المستويات العليا من الاستيعاب علينا أن نعرف جيدا وسيلته والسبيل إليه وهي التفكير الذي به ميز اللـه الإنسان ممن سواه من المخلوقات وبه حمله مسؤولية صنع الحياة وقيادتها بوصفه كنز الطاقات الإبداعية الذي لا ينضب، والثروة التي تزداد بكثرة العطاء، إذْ أصبحت نواتج التفكير في عالم اليوم قطاعاً اقتصادياً له مردودات هائلة في ظل عصر العولمة والثورة في عالم الاتصالات والانفجار المعرفي فالتفكير مشروع اقتصادي فوق أرجل كل إنسان لا يعرف الخسارة إذ ما عرف الإنسان مستلزمات تشغليه ومن هنا تنطلق أهمية التفكير في طرائق التفكير حيث:

1- دخل العالم عصر اقتصاد المعرفة الذي أداته القدرة على التفكير الابتكاري والإبداعي.
2- تم تبني مفهوم الجودة الشاملة في التعليم، وجودة التعليم تقوم على جودة التفكير، والقدرة على تحصيل المعارف، وإنتاجها واستخدامها.
3- تعقد الحياة وكثرة ما يواجه الإنسان فيها من مشكلات ومواقف تتحدى قدراته تتطلب منه نشاطاً ذهنياً فعّالاً مبتكراً قادراً على التغلب عليها وذلك يستوجب تنمية القدرة على التفكير.
4- يواجه العالم اليوم كثيراً من الصراعات والظواهر السياسية التي تتطلب من القادة والمسؤولين قدرات عالية من التفكير تؤهلهم لقيادة بلدانهم وشعوبهم في هذا البحر الهائج الذي لا يعرف السكون.

5- إن التفكير أساس النجاح في كل مجال من مجالات العمل.

6- التفكير شرط من شروط تقدم الأمم وتجدد حضاراتها.

وعلى أساس ما تقدم ظهر مفهوم ما وراء المعرفة الذي يعني التفكير في التفكير بمعنى أن يعرف الفرد كيف يفكر، وبماذا يفكر أو أن يعين طريقة تفكيره في الأشياء ويضبطها أو يراقبها وذلك لأن معرفة الفرد الطريقة التي يفكر بها لكي يصل إلى الحل تعد أمراً لا غنى عنه في عمليات التفكير، فالفرد عندما تواجهه مشكلة بها حاجة إلى حل لا يمكن أن يتوصل إلى الحل ما لم يدخل في عملية الحل و يفكر قبل التنفيذ بكيفية الوصول إلى الحل ثم التفكير فيما إذا كان حله صحيحاً أم لا، وبغير هذا الأسلوب لا ضمانة لنجاحه في الوصول إلى حل صحيح، وهذا يعني:

- أن يسأل نفسه عن طريقة الحل.
- أن يسأل نفسه كيف يمكنه تطبيق طريقة الحل.
- أن يسأل نفسه عما يعرفه وعما لا يعرفه.
- أن يسأل نفسه عما إذا كان تمكن من تطبيق طريقة الحل بشكل صحيح.
- أن يسأل نفسه عما إذا كان حلّه صحيحاً.

وكل هذا يقتضي مهارات وعمليات عقلية يطلق عليها مهارات ما وراء المعرفة.

والحال نفسه مع قراءة النص فلكي يستوعب القارئ النص عليه أن يسأله نفسه عما إذا كان قد استوعب معاني الكلمات، وما هي الكلمات التي لم يستوعبها وعما إذا كان قد امتلك فكرة عامة حول الموضوع وما إذا كان قادراً على التعبير عن الفكرة بأسلوبه الخاص وكل هذا يقتضي أن يفكر بصوت مهموس مع نفسه وأن يستمع هو بنفسه إلى الصوت الذي يفكر به ويتردد في داخله وهذا ما تعنيه ما وراء المعرفة.

مفهوم ما وراء المعرفة Meta – cognition:

ظهر هذا المفهوم في سبعينيات القرن العشرين على يد عالم النفس الأمريكي المعرفي فلافل(flafell) وبظهورها فُتح أفق جديد في دراسة موضوعات الذكاء

ومهارات التفكير توسع وتطور في الثمانينيات وما زال في تطور مستمر ويشير مصطلح ما وراء المعرفة إلى عمليات التفكير في التفكير أو المراقبة الذاتية والاستخدام الواعي لاستراتيجيات التعلم بمعنى تعلم الفرد كيف يتعلم؛ لذلك فإن تبني هذا المفهوم في عمليات التعلم يقتضي توفير بيئة تعلم تشجع على التفكير وجعل المتعلم أكثر إيجابية ونشاطاً في عملية التعلم وجمع المعلومات، وتنظيمها وتقويمها في أثناء عملية التعلم فضلاً عن تمكينه من توظيف تعلمه في المواقف التي تواجهه.

وتأسيساً على ما تقدم فإن مفهوم ما وراء المعرفة في القراءة يتضمن:

- وعي القارئ ومعرفته الغرض من القراءة.
- معرفة الأساليب التي بها يمكن تحقيق الغرض.
- وعي القارئ بالعمليات الذهنية والإجرائية التي تتصل بالنشاطات العقلية واللغوية التي تبذل في الموقف القرائي من أجل الاستيعاب بما في ذلك تفحص المقروء وتقويمه وتقويم عملية القراءة، وتعديل مسار التعلم لتحقيق الهدف من القراءة. **(نصر، 1996).**

وإذا كان ما وراء المعرفة يتضمن الوعي بالتفكير فإن هذا الوعي يتطلب قدرة القارئ على معرفة ما يعرف، وما لا يعرف وهذا يعني قدرته على التخطيط الواعي ووعيه بالخطوات التي يتخذها لحل المشكلة التي يفكر في حل لها، وقدرته على تقييم كفاءة تفكيره.

ولتوضيح ذلك قد يسأل الفرد السؤال الآتي:

ما ربع العدد الحاصل عن جمع 8+8 ؟

فعندما يفكر الفرد في الإجابة عن هذا السؤال يمكن أن يسلك في تفكيره الداخلي قبل الحل أحد أسلوبين:

الأول: أن يجمع 8+8= 16 ويقسم الحاصل على أربع فيصل إلى الجواب.

الثاني: أن يقسم كلا من الرقمين على أربع ويجمع حاصل القسمتين.

فالتفكير في عملية التفكير في إجابة مثل هذا السؤال تتضمن أن يستمع الفرد إلى نفسه في أثناء سيره في خطوات الحل وما إذ كان يسمع نفسه في داخله وهي تردد أجمع 8+8 ثم أقسم الحاصل على أربع أو أقسم العدد الأول 8 على أربع والعدد الثاني كذلك وأجمع حاصل القسمتين فأحصل على الإجابة، ثم يسمع نفسه وهو يقوّم الطريقة والنتيجة التي توصل إليها وما إذا كانت طريقته صحيحة أم لا فعندما يقوم الفرد بهذا فهذا يعني أنه يقوم بالتفكير فيما وراء المعرفة (**الأعسر،1998**).

وقد عرف مفهوم ما وراء المعرفة تعريفات عديدة منها:

- هي وعي الفرد بعملياته المعرفية الخاصة به واستخدام هذا الوعي في المراقبة والسيطرة وتحسين العمليات المعرفية (**Biggs & Moore, 1993**).
- هي مهارات عقلية معقدة من مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات تنمو بالخبرة وتقدم العمر مهمتها السيطرة على جميع أنشطة التفكير العامة الموجهة لحل مشكلة واستخدام المهارات المعرفية للفرد بفاعليته في تلبية متطلبات مهمة التفكير (**جروان،1999**).
- هي وعي القارئ بما يستخدم من أنماط التفكير وأساليب الدراسة والفنيات التي تصاحب القراءة، وإدراكه أساليب الضبط والسيطرة الذاتية على محاولاته التي يقوم بها في عملية التعلم من أجل تحقيق أهداف القراءة، وتوجيهه مسار تعلمه ذاتياً نحو تحقيق الهدف المطلوب من القراءة (Fradd et al,1994).
- هي أسلوب يستخدم في تعليم المهارات المعرفية يشدد على عمليات التحكم الذاتي التي يستخدمها القارئ في عملية القراءة، ويعدها لغرض الحصول على معاني المقروء، ووعي القارئ بأدائه في تلك العملية عن طريق تقويمه مجهودات فهمه واستيعابه للمقروء (**الفطايري،1996**).
- هي وعي الفرد، وفهمه، وإدراكه لما يقرؤه ويتعلمه، وقدرته على مراقبة ذاته وتقييم أعماله المعرفية المتصلة بالتعلم وضبطها، وتعديلها، ومراجعة ذاته لتعرف ما إذا

تحقق هدفه أم لا وقدرته على اختيار إستراتيجيات تعلمه الملائمة وتنظيم تعلمه (بهلول، 2003).

- ❑ هي معرفة الدارسين وتفكيرهم في العمليات المعرفية الخاصة بهم، وما يجرون من محاولات لتنظيم تلك العمليات، ومعرفتهم مهمات التعلم التي يمكن أن ينجزها الطالب في مدة محددة من الوقت، والاستراتيجيات الفعّالة التي يمكن أن يستخدمها في تعلم المادة الجديدة ومعالجتها واستدعاء المعلومات السابقة المخزنة في بنيته المعرفية. (Armod,2000)

وفي ضوء ما تقدم فإن التعلم باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة يشتمل على:

- ▪ المعرفة الخاصة أو الشخصية بالمهمة المراد القيام بها، والمهارات المعرفية التي يقتضيها القيام بتلك المهمة، واختيار الإستراتيجية الملائمة لانجاز المهمة .
- ▪ وعي الدارس أو القارئ بما يريد تحقيقه أو ما يسعى إليه النشاط التعليمي والإجراءات التي ينبغي أن يقوم بها من أجل ذلك.
- ▪ ضبط القرارات والأفعال التي يقوم بها الدارس ذاتياً في أثناء ممارسة النشاط في ضوء معرفته ووعيه المشار إليهما.

وخلاصة القول أن ما وراء المعرفة تعبر عن جميع الإجراءات التي يمارسها القارئ في عملية القراءة بكافة مراحلها ووعيه بتلك الإجراءات التي ينبغي عليه القيام بها من أجل تحقيق النتائج التي يسعى إليها وقدرته على مراقبة ذاته في عملية تعلمه محتوى المقروء وتوجيه مسار تعلمه ومراجعته ذلك المسار وتعديله للحصول على أفضل النتائج.

وعلى أساس المفهوم السابق فإن استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة في تعليم القراءة يمر بالخطوات الآتية:

1. التفكير في المهمة التي يراد القيام بها وتبين المشكلة فيها.

2. التفكير في الخطوات والكيفية التي يمكن اتخاذها للوصول إلى حل المشكلة.
3. تحديد النقطة التي يبدأ منها السير في طريق الحل وكيفية بدء العمل.
4. معرفة الإجراءات والكيفيات اللازمة لمواصلة السير في الحل والوصول إليه.
5. مراجعة العمل وتقويم ما تم القيام به على طريق الحل وما إذا كان المسار سليماً والحل صحيحاً أم لا أم أن به حاجة إلى تعديل أو تبديل في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها.

وهذا يعني أن المتعلم على وفق هذه الإستراتيجية يتعلم ذاتياً ويتمكن من تطوير قدراته المعرفية وتنمية مهاراته المعرفية وما وراء المعرفية لأن تعلم المقروء بموجبها يقتضي أن يسأل القارئ نفسه حول:

- ما إذا كان فهم كل ما في الموضوع أم بعضه.
- الأجزاء التي فهمها والتي لم يفهمها.
- ما استوعبه فعلاً من الموضوع وما إذا كان قادراً على صياغته بأسلوبه الخاص.
- ما إذا كان قانعاً بما فهمه واستوعبه أم لا.
- تأييده للكاتب في أسلوبه وأفكاره أو معارضته وأساس ذلك التأييد أو المعارضة.
- ما هو ممتع في المقروء أو ما هو مفيد وما هو غير مفيد.
- المجال الذي يمكن الاستفادة من المقروء فيه.
- ما إذا كان المقروء يستدعي الاهتمام أم لا .
- الفكرة التي تكونت عن الكاتب واتجاهاته.
- سمات النص المقروء وخصائصه.
- القيمة النهائية للموضوع المقروء.
- مستوى التقارب أو الاختلاف بين الموضوع وموضوعات أخرى سبق الاطلاع عليها ودراستها، وهكذا.

مكونات ما وراء المعرفة:

أشار بهلول (2003) إلى أن هناك أكثر من رأي في تصنيف مكونات ما وراء المعرفة فهناك من صنفها إلى ثلاثة عناصر كما ذكرنا هي:

- المعرفة الشخصية.
- الوعي.
- الضبط.

وهناك من رأى أنها تتكون من:

- المعرفة حول المعرفة بما فيها المعرفة الإجرائية والشرطية والتصريحية.
- تنظيم المعرفة أو المعرفة التنظيمية وتشتمل على التخطيط وإدارة المعلومات والمراقبة الذاتية والتقويم.

أما المعرفة التصريحية فيقصد بها معرفة الفرد مهاراته وقدراته حول المعرفة، فيما يقصد بالمعرفة الإجرائية معرفة الفرد حول الكيفية أو الكيفيات التي تنجز بها إجراءات التعلم.

أما المعرفة الشرطية فتعني معرفة الفرد متى تكون الإستراتيجية أو الكيفية التي يختارها فعّالة في عملية التعلم ولماذا تكون كذلك.

وأما التخطيط فيعني وضع الخطط والأهداف وتحديد مصادر التعلم قبل البدء بالتعلم. فيما تعني إدارة المعلومات القدرة على استخدام الإستراتيجية على نحو تكون فيه المعلومات أكثر فعالية في المعالجة ويشتمل ذلك على التنظيم والتحليل والتلخيص أما المراقبة الذاتية فتعني وعي الفرد بما يستخدم من كيفيات أو استراتيجيات مختلفة في عملية التعلم، فيما يعني التقويم القدرة على إصدار حكم على فعالية الإستراتيجيات المتبعة بعد الانتهاء من القراءة أو دراسة الموضوع وتعلمه.

كما أشار بهلول إلى أن هناك من رأى أن ما وراء المعرفة تتضمن الفئات الآتية:

أ- **فئة التركيز** وتتضمن:

- إلقاء نظرة شاملة حول الموضوع وربط ما هو جديد بما هو معروف .
- الانتباه والإصغاء.

ب- **التنظيم والتخطيط** وتشتمل على:

- فهم عملية التعلم وتنظيمها.
- تحديد أهداف التعلم.
- فهم الغرض من المهمة.
- التخطيط للمهمة.
- البحث عن فرص للممارسة العملية.

ج- **التقويم:** وتشتمل على:

- المراقبة الذاتية وتحديد الأخطاء التي تعوق الفهم ومعرفة مصدرها والحد من حدوثها.
- التقويم الذاتي ومعرفة مدى التقدم الذي أحرزه المتعلم في تعلمه ذاتياً.

ويرى استيبك (stipek, 1998) أن ما وراء المعرفة تتكون من:

- إستراتيجية ما وراء المعرفة التي تعنى القدرة على استخدام الإستراتيجية المعرفية في تحسين ما يتعلمه الفرد عن طريق وضع الأهداف والتخطيط والتدريب وتقوية الذاكرة والمقارنة لأغراض الفهم والاستدلال والتنبؤ.
- مهارات ما وراء المعرفة التي تعبر عما يمتلكه الفرد من قدرات وإستراتيجيات ووسائل يحتاجها لأداء المهمات المطلوب أداؤها بفعالية.

وعلى العموم فإن ما وراء المعرفة تتكون من المعرفة بالعمليات المعرفية والوعي الذاتي والتحكم في تلك العمليات وتوجيهها واستخدام الاستراتيجيات الملائمة عن وعي المتعلم وشعوره.

والمعرفة أنواع منها المعرفة التقريرية تتضمن معرفة المتعلم بمحتوى الموضوع وما يتضمنه من حقائق ومفاهيم ومبادئ وما شاكل ذلك، والمعرفة الإجرائية وهي معرفة المتعلم بكيفية عمل شيء ما، والمعرفة الشرطية التي تتصل بمعرفة المتعلم الشروط والقرائن المصاحبة لإجراءات التعلم لتكون فعالة وقد مرّ الحديث عن هذه الأنواع.

أما وعي المتعلم وإدارته المعرفة ذاتياً فتتضمن وعي المتعلم ومعرفته استراتيجيات التخطيط والتنظيم، واختيار الاستراتيجيات الفعالة في تحقيق الأهداف المحددة ومعرفة الإجراءات الفعالة التي ترتبط بأداء عمل معين، واختيار أنسبها وأكثرها ملاءمة ويرى وليم عبيد (2000) أن ما وراء المعرفة سلوك عقلي يتكون من:

- ما يعرفه الفرد عن عمليات تفكيره الشخصي في عملية التعلم ومدى دقته في وصف ذلك التفكير.
- تحكم الفرد وضبطه الذاتي وقدرته على متابعة سلوكه العقلي في أثناء قيامه بمهمة تقتضي إعمال العقل كتعرضه لحل مشكلة معينة وقدرته على توجيه نشاطه العقلي نحو حل ما يواجهه.
- حدس الفرد ومعتقداته ذات الصلة بتفكيره في المجال الذي يفكر فيه ومستوى تأثير هذه المعتقدات في الطريقة التي يفكر بها.

مهارات ما وراء المعرفة وسبل تحسين الفهم القرائي:

في ضوء ما تقدم حول مفهوم ما وراء المعرفة ومكوناتها يمكن القول إنها تتضمن المهارات الآتية:

1. مهارة وعي الفرد بذاته وشعوره بما يجري في داخلة في أثناء القراءة.
2. امتلاك الفرد إستراتيجية معرفية لضبط أي نشاط عقلي يقوم به.
3. مهارة تحديد الغرض من القراءة أو التعلم ووضع خطة كفيلة ببلوغ الهدف أو الغرض الذي يحدده .

4. امتلاك قدرة ذاتية على مراجعة الذات ومراقبة مدى تحقق الغرض الذي أراد تحقيقه.

أما سبل تحسين الفهم فيمكن التعبير عنها بالآتي:

- تنمية قدرة المتعلم على اختيار إستراتيجيات ملائمة ذات فعالية في التعلم، أو بنائه إستراتيجية لاستحضار المعلومات التي يحتاجها.
- تنمية قدرة المتعلم على تنشيط خبراته السابقة وتوظيفها في عمليات التعلم الجديد.
- تنمية قدرة المتعلم على اكتشاف العناصر المهمة في الموضوع.
- تنمية قدرة المتعلم على ممارسة أساليب التقويم الناقد للأفكار والمعاني التي يتضمنها الموضوع.
- تنمية قدرة المتعلم على مراقبة نشاطاته اللغوية والعقلية التي يستخدمها للتحقق من مستوى فهمه واستيعابه (**الفطايري،1996**).

أهمية التفكير فوق المعرفي في تعليم القراءة

إن أهمية استخدام إستراتيجية التفكير فوق المعرفي في تعليم القراءة تكمن في كون التفكير ما وراء المعرفي يعد من أعلى مستويات التفكير بأنواعها المختلفة فهو يمثل مستوى معقداً من التفكير به يعي الفرد عمليات تفكيره ويراقب كيفية استخدامه العقل في عملية التعلم في أثناء القراءة فهو يمثل مستوى عالياً من النشاط العقلي الذي يقوم به القارئ في أثناء عملية القراءة، فهو بموجبه يمارس القراءة وهو في وعي تام بما يجري من عمليات عقلية في أثنائها، ويكون قادراً على بناء إستراتيجية ملائمة لاستدعاء المعلومات التي يريد، واعياً بهذه الإستراتيجية وما تتضمن من خطوات، وقادراً على تقويم ما توصل إليه من نتائج، ومن شأن هذا كله تنمية قدرات التفكير لدى القارئ، وقدرته على التحكم في عملية تعلمه من خلال وعي القارئ بالمهمة التي يمارسها والإستراتيجية التي يتعلم بها على نحو أفضل والمستوى الذي وصل إليه تعلمه ويمكن إجمال ما يؤديه استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة في تعليم القراءة بما يأتي:

- الانتقال بالطلبة من التعلم الكمي إلى التعلم النوعي لأنها تشدد على الكيف لا على الكم.
- تزيد من قدرة الطلبة على استيعاب المقروء.
- تزيد من قدرة الطالب على التخطيط لعملية التعلم.
- تزيد من قدرة الطالب على مراقبة ذاته في أثناء القراءة وضبط عملياته العقلية والسيطرة عليها.
- تنمي قدرة الطالب على بناء الإستراتيجيات المناسبة للتعلم.
- تنمي قدرة الطالب على تفحص المقروء وتحليله ونقده.
- تزيد من قدرة الطالب على التنبؤ بما ينجم عن استخدام إستراتيجية دون غيرها.
- تسهم في تمكين الطالب من توظيف المعلومات في مواقف مختلفة قد تواجهه.
- التفكير بموجبها يجري بطريقة تتسم بالفعّالية فتحقق تعلماً فعّالاً.
- وجود علاقة إيجابية بين ما يعرفه الطالب عن طريقة تفكيره، وما يستخدم من عمليات وقدرته على استخدامها.
- تعود الطالب تحمل مسؤولية تعلمه واختيار عملياته التي تلائم الموقف التعليمي الذي يوضع فيه.
- تجعل الطالب نشطاً إيجابياً في تحري المعلومات ومتابعتها وتنظيمها وتقييمها.
- تسهم في تنمية اتجاه الطالب نحو مادة التعلم.
- تسهم في مساعدة الطالب على ردم الهوة بين النظرية والتطبيق في المادة موضع الدراسة.
- تجعل الطلبة يتحكمون في مستوى قراءتهم بأنفسهم وتقييم ذلك المستوى من دون الاعتماد على المعلم.
- تجعل الطالب أكثر وعياً بعمليات تفكيره وإجراءاتها.

- تسهم في معالجة بعض صعوبات التعلم لدى بعض الطلبة.
- تزيد من قدرة الطالب على حل المشكلات التي تواجهه.
- تجعل من الطالب خبيراً في فهم ما يدرس وشرحه.
- تجعل الطالب أكثر وعياً بنقاط الضعف والقوة فيما يقرأ.
- تمكن الطلبة من إجراء التعديلات اللازمة في عمليات تفكيرهم في أثناء القراءة وبعدها.
- توصل الطلبة بأنفسهم إلى الكثير من الحقائق والمفاهيم التي يتضمنها النص القرائي.
- تمكن الطلبة من إجراء عملية تقويم ذاتية مستمرة.
- تمكن الطلبة من اكتشاف أساليب عديدة تسهم في استيعاب المقروء.
- تسهم في تنمية مهارات التفكير للمستويات العليا.
- تزيد من قدرة الطالب على التفكير الناقد والإبداعي.
- تزيد من قدرة الطالب على اتخاذ القرارات.
- تزيد من قدرة الطالب على اختيار الإجراءات الأكثر فعالية في الموقف التعليمي الذي يوضع فيه.

المبادئ التي يقوم عليها تعليم ما وراء المعرفة.

1) العملية: بمعنى أن التعليم بها يشدد على العمليات أكثر من النواتج.
2) التأملية: بمعنى أن يكون للتعلم قيمة وأن يساعد المتعلم على الوعي بإستراتيجيات تعلمه ومهارات تنظيم ذاته ومراقبتها.
3) الوظيفية: يعني أن يكون المتعلم على وعي تام بوظيفة المعرفة واستخدامها.
4) التشخيص: يعني أن يشخص المتعلم مستويات تعلمه، ويراجعها باستمرار.

5) المساندة: يعني تحويل مسؤولية التعلم إلى المتعلم بشكل تدريجي.
6) التعاون: يعني أن يسود الموقف مستوى من التعاون بين المتعلمين عن طريق الحوار والمناقشة.
7) الهدف: يعني الاهتمام بالمستويات العليا من الأهداف المعرفية كالتحليل والتركيب والتقويم.
8) المفهوم القبلي: يعني أن يتأسس تعلم المفاهيم الجديدة على المفاهيم السابقة لدى المتعلم.
9) تصور المتعلم: يعني تكييف التعلم ليلائم تصورات المتعلم ومفاهيمه الحالية. **(بهلول، 2003)**

ما ينبغي على المعلم في استخدام ما وراء المعرفة في القراءة:

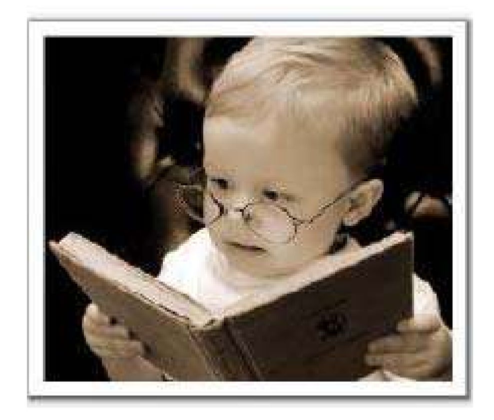
لكي تؤدي إستراتيجيات ما وراء المعرفة دورها وتحقق أهدافها في عملية القراءة يجب على المعلم القيام بالآتي:

- أن يحث الطلبة على إدارة عمليات تفكيرهم في القراءة بشكل عالي الكفاءة.
- أن يمكن الطلبة من أخذ زمام المبادأة في توجيه تفكيرهم وقيادته في عملية القراءة.
- أن يدرب الطلبة على كيفية الملاحظة.
- أن يدرب الطلبة على كيفية التفكير.
- أن يدرب الطلبة على كيفية تفحص الموضوع المقروء وسبر أفكاره وما خلف سطوره ولتنمية مهارات ما وراء المعرفة يمكنه استخدام الكثير من الأنشطة مثل:

1. تنمية مهارة وعي المتعلم بذاته باستخدام أنشطة معرفة الذات في طريقة التدريس.

2. تنمية مهارة التخطيط للتعلم وضبطه وتنظيمه وذلك من خلال تدريب الطلبة على التحدث عن عملياتهم الذهنية بصوت عالٍ مع أنفسهم أو مع زملائهم، أو باستخدام إستراتيجية النمذجة التي يمكن تعلمها بمحاكاة المعلم.
3. تنمية مهارة مراقبة الذات ومتابعة التقدم الذي يحصل في عمليات التعلم في جميع الخطوات وتحديد ما هو جيد وما هو دون المستوى المطلوب ومعرفة ما إذا كانت بالمتعلم حاجة إلى بناء إستراتيجية جديدة وذلك بأن يطالبهم بإعادة صياغة أفعالهم وخططهم، أو وضع خطط للأنشطة والواجبات التي يقومون بها.

وهناك إستراتيجيات كثيرة لتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي سيأتي الحديث عنها مفصلاً في الفصل اللاحق.



5

الفصل الخامس

إستراتيجيات ما وراء المعرفة

في تعليم القراءة

إستراتيجيـــات ما وراء المعرفة
في تعليم القراءة

تمهيد

نظراً لأهمية التفكير في عمليات التعلم، والدور الذي يؤديه في تمكين الإنسان من التغلب على ما يواجهه من مشكلات وصعوبات تتحداه وتقف في طريق تحقيق رغباته حظي التفكير باهتمام الكثير من المربين وعلماء النفس والباحثين في عمليات التعلم واتجه المربون إلى تبني الدعوة إلى تنمية مهارات التفكير المعرفي وما وراء المعرفي.

وبما أن القراءة تمثل أوسع الأبواب التي يمكن أن يطل منها الإنسان على خزائن العلم والمعرفة فقد ظهر اتجاهاً حديثاً قوياً يدعو إلى تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والقدرة على الفهم لدى القراء في المواد الدراسية بشكل عام وتدريبهم على تلك المهارات وتمكينهم منها في درس القراء باعتبارها قاسماً مشتركاً بين تعلم المواد الدراسية جميعها. ونجم عن تبني هذا الاتجاه ظهور إستراتيجيات كثيرة حديثة في تعليم القراءة أثبتت فاعليتها في تنمية مهارات الفهم القرائي وكان من بين هذه الإستراتيجيات الكثير مما أثبت فاعلية في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لذلك أطلق عليها إستراتيجيات ما وراء المعرفة.

علماً بأن هذا لا يعني أن الإستراتيجيات المعرفية تنفصل في آثارها عن إستراتيجيات ما وراء المعرفة بل ربما يكون هناك تداخل بين هذه الإستراتيجيات في تنمية مهارات التفكير المعرفي ومهارات التفكير فوق المعرفي، غير أننا في هذا الفصل سنحاول التشديد على الحديث عن إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة وآثارها ودرجة فاعليتها في تنمية مهارات الفهم القرائي منطلقين من دور الفهم القرائي في عمليات التعلم بشكل عام، وما يمكن أن يحدثه من تطور فيها ورفع

جدواها في حياة الفرد، لذلك خصصنا هذا الفصل لعرض عدد لا بأس به من إستراتيجيات ما وراء المعرفة من حيث:

- المفهوم والخصائص.
- الخطوات والإجراءات.
- الآثار والميزات.
- التعريف بكيفية الاستخدام في تعليم القراءة.

علماً بأن استخدام هذه الإستراتيجيات ليس مقصوراً على دروس القراءة المنهجية إنما يمكن أن تستخدم في قراءة المواد الدراسية المختلفة لأنها إستراتيجيات تشدد على الفهم والاستيعاب، وتنمية ما يقتضي ذلك من مهارات الفهم والاستيعاب القرائي.

إستراتيجية **SQ3R** **(امسح، اسأل، اقرأ، سمّع، راجع)**

مرت الإشارة إلى هذه الإستراتيجية فيما تقدم من هذا الكتاب وهناك من أطلق عليها نظام الخطوات الخمس للقراءة في معظم المواد الدراسية بما فيها العلوم الطبيعية والإنسانية، وفي أكثر من مستوى من مستويات الدراسة لا سيما المتقدمة منها.

أما المصطلح الذي يعبر عن هذه الإستراتيجية التي يطلق عليها إستراتيجية روبنسن وهو (SQ3R) فهو يعبر بحروفه عن الخطوات التي تمر بها هذه الإستراتيجية في تعليم القراءة وهي كما يأتي:

أ. الحرف(S) مأخوذ من كلمة (Survey) التي تعني الاستطلاع أو المسح بإلقاء نظرة شاملة سريعة على النص القرائي من أجل تكوين فكرة عامة عن الموضوع لدى القارئ ومعرفة الموضوع الذي يدور حوله النص.

ب. الحرف (Q) مأخوذ من كلمة (Question) التي تعني طرح التساؤلات التي تتصل بالموضوع بمعنى أن القارئ هنا يسأل نفسه عما يريد معرفته عن الموضوع المقروء

وما يتوقع أن الموضوع يمكن أن يجيب عنه والغرض من هذا التساؤل هو أن تكون القراءة عملية هادفة وتأخذ مساراً يؤدي إلى أهداف محددة.

ج. أما الحرف (R) فقد سبق بالرقم (3) وهذا يعني أن هذا الحرف مكرر في ثلاث كلمات كل كلمة منها تبدأ بالحرف (R)وتعبر عن خطوة من خطوات هذه الإستراتيجية وهي كما يأتي:

- الحرف (R) الأول مأخوذ من كلمة (Read) التي تعني القراءة أو الفعل اقرأ بمعنى أن القارئ في هذه الخطوة يقرأ النص قراءة موجهة للبحث عن الإجابة للأسئلة التي طرحها في الخطوة الثانية وتحقيق الأهداف المنشودة.
- الحرف (R) الثاني مأخوذ من كلمة (Recite) سمّع أو التسميع، أو كلمة Recall استرجع أو استذكر بمعنى أن القارئ في هذه الخطوة يجيب عن الأسئلة التي طرحها في ضوء قراءته وما استوعبه وتكون إجابته بصوت عالٍ مسموع ويمكنه كتابة تلك الإجابة مستذكراً أو مسترجعاً المعلومات التي توصل إليها التي تتعلق بأهداف القراءة أو الأسئلة التي طرحها:
- الحرف (R) الثالث مأخوذ من كلمة (Review) (راجع) أي مراجعة ما تم قراءته وكتابته أو استرجاعه ومقارنته بما مطلوب من أهداف القراءة بمعنى أن القارئ في هذه الخطوة يعيد النظر فيما تم تحصيله من معلومات ويتأكد من صحة الإجابات التي توصل إليها ويتأكد من أنه استوعب وتذكر ما يجب استيعابه وتذكره في النص القرائي، ويحدد جوانب النجاح وجوانب الإخفاق في تحقيق الأهداف ويعرف أين أصاب وأين أخطأ.

خطوات إستراتيجية SQ3R (امسح، اسأل، اقرأ، سمّع، راجع).

على أساس ما تقدم فإن هذه الإستراتيجية تطبق باتباع الخطوات الخمس الآتية:

1- **تصفح الموضوع أو النص واستطلاعه:** في هذه الخطوة يجري القارئ مسحاً استطلاعياً سريعاً للنص بمعنى يقرؤه قراءة سريعة الغرض منها تكوين فكرة عامة عن

النص والفكرة أو القضية التي يدور حولها على افتراض أن القارئ يؤسس لفهـم الموضـوع إذا ما علم عن أي شيء يدور، على أن يتساءل وهو يتصفح الموضوع عن إمكانية إعطائـه عنوانات فرعية بحيث يعبر كل عنوان عن فكرة من أفكاره.

2- **مساءلة الذات:** في هذه الخطوة يسأل القارئ ذاته عن:

- إمكانية إعطاء عنوانات فرعية للأفكار التي تضمنها الموضوع.
- الأسئلة التي يمكن أن يجيب عنها الموضوع.
- ما تعلمه من الموضوع بعد مسحه واستطلاعه، وما يريد الوصول إليه، على أن يـدون التساؤلات التي يطرحها.

3- **قراءة النص الفاحصة:** في هذه الخطوة يقرأ القـارئ الموضـوع قـراءة فاحصـة يبحـث فيها عن إجابات للأسئلة التي طرحها محاولاً قراءة كل ما يتضمنه الـنص مـن بيانـات وجداول وبعد قراءة كل فقرة يسمع نفسه ما استوعبه منها.

4- **التسميع والاسترجاع:** في هذه الخطوة يقوم القارئ بتلخيص أفكـار الموضـوع والـربط بينها وصياغتها بأسلوبه الخاص ويسمعها لنفسـه ثـم يـدون الملخـص بأسـلوبه أيضـاً مؤشرا تحت الأفكار والقضايا المهمة في الموضوع.

5- **المراجعة:** بعد قراءة الموضوع واسترجاع أفكاره يبدأ عملية المراجعة لما تم مـن قـراءة وكتابة وأسئلة، واسترجاع وإجابات عن الأسئلة ومقارنـة مـا تـم إنجـازه وتحصـيله بمـا يجب أن يكون لتأشير جوانب القوة والقصور في تعلم الموضوع واستيعابه.

وتتضمن عملية المراجعة هذه:

- كتابة أسئلة عن الجوانب التي يراها القارئ مهمة وتستوجب الاهتمام.
- كتابة أسئلة حول الملاحظات والأفكار الفرعية التي وردت.
- الإجابة عن الأسئلة التي قد وردت في نهاية الموضوع أو هوامشه .
- وضع الأسئلة التي يعتقد بأنها صعبة ولها أهمية في بطاقات يحتفظ بها مـع إجابتهـا لمراجعتها عند الحاجة.

ميزات إستراتيجيات SQ3R

تتميز هذا الإستراتيجية بما يأتي:

- إمكانية استخدامها في أغلب مواد التعلم باستثناء المواد ذوات الطبيعة الرقمية كالرياضيات والإحصاء.
- بساطة إجراءاتها وسهولة تطبيقها.
- تنمي القدرة لدى المتعلم على الاعتماد على نفسه في عملية التعلم.
- تنمي القدرة على القراءة الفاحصة والناقدة.
- تسهل عملية استيعاب المقروء وتساعد على تثبيته في الذهن.
- تجعل المتعلم أكثر فعالية ونشاطاً في عملية التعلم.
- تدرب المتعلم على أن يعي ذاته ويعرف ما يجري من عمليات في أثناء التعلم.
- تنمي قدرة القارئ على تذكر المعلومات التي يقرؤها.

أما دور المعلم في هذه الإستراتيجية فهو التدريب على تطبيقها في عملية التعلم عن طريق النمذجة وتزويد الطلبة بدليل عمل يحتوي على التوجيهات والإرشادات اللازمة لممارسة التعلم بموجب هذه الإستراتيجية.

وفيما يأتي أنموذج خطة لتطبيق هذه الإستراتيجية:

أنموذج خطة لتطبيق إستراتيجيةSQ3R

الموضوع: مشكلة التدخين.

خطوات تدريس الموضوع معبراً عنها بلغة القارئ

1) **مسح الموضوع؛** في هذه الخطوة ألقي نظرة سريعة على الموضوع لمعرفة الفكرة التي يدور حولها وتكوين فكرة عن الأسئلة التي يمكن أن تطرح حول الموضوع، وتحديد العنوانات الفرعية التي يمكن أن تشتق من الموضوع.

2) **طرح الأسئلة:** في ضوء القراءة المسحية أو الاستطلاع أتوصل إلى إمكانية طرح الأسئلة الآتية:

- لماذا التدخين؟
- هل من فائدة في التدخين؟
- هل ما زال الناس يندفعون إلى التدخين؟
- هل تبين علمياً أن في التدخين مضار؟
- ما هي مضار التدخين؟ وما أكثر الأمراض التي يمكن أن تنجم عن التدخين؟
- لماذا تكثر الوفيات بين المدخنين؟
- هل من علاقة ثابتة علمياً بين التدخين وبعض الأمراض؟ وما هي تلك الأمراض؟
- هل يدرك الشباب أخطار التدخين؟
- ما الذي ينبغي فعله للحد من ظاهرة التدخين وتحصين الشباب منها؟

3) **قراءة الموضوع:** في هذه الخطوة أقوم بقراءة الموضوع باحثاً عن إجابات للأسئلة التي حددتها والتي يمكن توزيعها بين المحاور الآتية:

- اندفاع الشباب للتدخين.
- المضار الصحية للتدخين.

- العلاقة بين التدخين وبعض الأمراض.
- ما ينبغي فعله لمحاربة ظاهرة التدخين وتحصين الشباب ضدها.

4) **التسميع والاسترجاع:** في هذه الخطوة أقوم بما يأتي:

- استرجاع الأفكار والمعلومات التي استوعبتها مع نفسي بصوت مسموع.
- اكتب ما استوعبته تحت عنوانات فرعية.
- ألخص الأفكار وأصوغها بأسلوبي الخاص بشكل مترابط.
- أكتب الملخص النهائي.
- أكتب بعض الأسئلة التي أرى أنها مهمة وتستوجب المراجعة بين حين وآخر.

5) **المراجعة:** في هذه الخطوة أوزان بين ما توصلت إليه من خلال القراءة الفاحصة والتسميع وما طرحته من أسئلة ومتطلبات إجابتها للتأكد من أن ما توصلت إليه كان مطابقاً لمتطلبات أهداف القراءة التي عبرت الأسئلة المطروحة عنها.

إستراتيجية **PQ4R** **(افحص، اسأل، اقرأ، تأمل، سمّع، راجع)**

لا تختلف هذه الإستراتيجية عن الإستراتيجية السابقة كثيراً فرموز المصطلح الدال عليها تعبر عن خطواتها كما يأتي:

- **الحرف (P)** مأخوذ من كلمة Perviw التي تعني تفحص معالم النص المقروء بإلقاء نظرة تمهيدية عليه بقصد معرفة الأفكار الرئيسة له.

  وهذا يعني أن الحرف (P) يعبر عن الخطوة الأولى من هذه الإستراتيجية.

- **الحرف (Q)** مأخوذ من كلمة Question التي تعني طرح الأسئلة حول الموضوع التي يرى القارئ أنه بحاجة إلى أن يجيب الموضوع عنها أو يتوقع العثور على إجابات لها في الموضوع.

- **الحرف (R) الأول** مأخوذ من كلمة Read التي تعني اقرأ وهي الخطوة الثالثة في هذه الإستراتيجية أي أن يقوم القارئ بقراءة النص.
- **الحرف (R) الثاني** مأخوذ من كلمة Reflect التي تعني تأمل أو فكر ملياً فيما قرأت وبذلك فهو يعبر عن الخطوة الرابعة في هذه الإستراتيجية.
- **الحرف (R) الثالث** مأخوذ من كلمة Recite التي تعني سمّع بمعنى أن القارئ في هذه الخطوة يسمع نفسه بصوت عالٍ الإجابات التي توصل إليها عن الأسئلة التي طرحها في الخطوة الثانية بعد قراءته الموضوع والتأمل والتفكير فيه.
- **الحرف (R) الرابع** مأخوذ من كلمة Review التي تعني راجع بمعنى أن القارئ في هذه الخطوة يقوم بمراجعة ما تم وإعادة القراءة ثانية إذا ما وجد بنفسه حاجة إلى ذلك وعلى أساس ما تقدم فإن المتعلم بموجب هذه الإستراتيجية كما هو الحال في سابقتها يعلم نفسه ذاتياً.

خطوات إستراتيجية PQ4R

في ضوء دلالة الرمز المستخدم للتعبير عن هذه الإستراتيجية المشار إليه فيما تقدم فإن هذه الإستراتيجية تنفذ بست خطوات هي:

1) القراءة التمهيدية للموضوع: في هذه الخطوة يقوم المتعلم بإلقاء نظرة عامة على الموضوع وذلك بالنظر إلى العنوانات والأفكار الأساسية التي يتضمنها النص وقراءة ملخصه إن كان ينتهي بملخص ومحاولة التنبؤ بما يمكن أن يتناوله الموضوع.
2) طرح الأسئلة: في هذه الخطوة يقوم القارئ بطرح الأسئلة التي يرى بالإمكان أن يقدم النص إجابات لها.
3) قراءة النص: في هذه القراءة يحاول المتعلم البحث عن إجابات للأسئلة التي وضعها في النص الذي يقرؤه.

4) التأمل وتكوين التصورات والأفكار حول الموضوع: في هذه الخطوة يتأمل القارئ في الموضوع المقروء محاولاً تكوين صور بصرية عن أفكار الموضوع في ضوء ما اطلع عليه في الخطوة السابقة وإذا ما تمكن من ذلك يحاول الربط بين المعلومات الجديدة التي توصل إليها وما لديه من معلومات سابقة مخزنة في بنيته المعرفية.

5) التسميع بصوت عالٍ: في هذه الخطوة يقوم القارئ بترديد الإجابات التي توصل إليها بصوت مسموع أو مهموس بمعنى أنه يجيب سماعياً عن الأسئلة التي طرحها في الخطوة الثانية من هذه الإستراتيجية.

6) المراجعة: في هذه الخطوة يراجع القارئ ما تم التوصل إليه وله أن يعيد قراءة الموضوع إذا ما وجد أنه بحاجة إلى ذلك لغرض التثبت من صحة إجاباته وأنه توصل إلى الأهداف التي تعبر عنها الأسئلة التي وضعها.

ميزات إستراتيجية PQ4R:

أثبتت الدراسات التي استخدمت هذه الإستراتيجية أنها إستراتيجية فعالة في تنمية مهارات الفهم القرائي وتتميز بالآتي:

- تساعد المتعلمين على حفظ المعلومات واستذكارها.
- تنشط المعرفة السابقة لدى المتعلم وتؤسس لاكتشاف العلاقات والروابط بين المعرفة الجديدة والمعارف السابقة.
- تجعل المتعلمين أكثر قدرة على الوعي بتنظيم المعلومات الجديدة وتيسير انتقالها من الذاكرة قصيرة الأجل إلى الذاكرة طويلة الأجل.
- تحسن الفهم القرائي.
- تزيد قدرة الطلبة على إنتاج الأسئلة.
- تزيد وعي الطلبة في عمليات ما وراء المعرفة.

إستراتيجية **PSQ5R**

(حدد الغرض،امسح،اسأل،اقرأ،سمع،أوجز ودون،تأمل،راجع)

في ضوء المصطلح المستخدم للدلالة على مفهوم هذه الإستراتيجية يلاحظ أنها تلتقي مع الإستراتيجيتين السابقتين في أغلب خطواتها إلا أنهـا تختلـف عـنهما في وجـوب تحديـد الغرض من القـراءة أولاً، وإيجـاز الأفكـار وتـدوينها ثانيـاً، ولحـروف المصـطلح (PSQ5R) دلالات على خطوات هذه الإستراتيجيات كما يأتي:

- **الحرف (P)** مأخوذ من كلمة (Purpose) التي تعنـي تحديـد الغـرض مـن القـراءة أو الهـدف الذي يسعى القارئ إلى تحقيقه لذلك فهو يدل على الخطوة الأولى (حدد الهدف).
- **الحرف (S)** مأخوذ من الكلمة (Survey) التي تعني مسح الموضـوع المقـروء وتصـفحه بإلقاء نظرة عامة عليه لتكوين فكرة أولية عنـه، ويـدل عـلى الخطـوة الثانيـة في هـذه الإستراتيجية (امسح، أو تصفح الموضوع القرائي).
- **الحرف (Q)** مأخوذ من كلمة Questionالتي تعني طرح القارئ أسئلة حول مـا يقـرأ، ويدل على الخطوة الثالثة في هذه الإستراتيجية (اسأل).
- **الحـرف (R) الأول** مـأخوذ مـن مصـطلح Read Selectively الـذي يعنـي أن يقـوم القارئ بقراءة الموضوع قراءة انتقالية، ويدل على الخطوة الرابعة في هذه الإسـتراتيجية (اقرأ قراءة انتقالية).
- **الحرف (R) الثاني** مأخوذ من كلمة Recite التي تعني التسميع، ويـدل عـلى الخطـوة الخامسة في هذه الإستراتيجية (سمّع).
- **الحرف (R) الثالث** يشير إلى حرف (R) في Reduce- Record اللتين تعنيان الإيجاز والتدوين فهو يدل على الخطوة السادسة في هذه الإستراتيجية (أوجز ودون).

- **الحرف (R) الرابع** مأخوذ من كلمة Refect التي تعني التأمل والتفكير فهو يدل على الخطوة السابعة في هذه الإستراتيجية (تأمل، فكر ملياً).
- **الحرف (R) الخامس** مأخوذ من كلمة Review التي تشير إلى مراجعة ما تم فهو يدل على الخطوة الأخيرة أو الثامنة في هذه الإستراتيجية (راجع).

وعلى أساس ما تقدم من دلالات حروف المصطلح المستخدم للدلالة على هذه الإستراتيجية فإن خطوات تطبيقها تسير كما يأتي:

1) **تحديد الغرض من القراءة**: في هذه الخطوة ينبغي أن يحدد القارئ الغرض من قراءته الموضوع أو المقال المكتوب والهدف الذي يسعى إلى تحقيقه، وذلك على افتراض أن القارئ إذا ما حدد أهدافه قبل البدء بالقراءة فإن جهده القرائي سيكون موجهاً نحو ذلك الهدف ومن شأن هذا أن يحدد نوع القراءة وإجراءاتها.
2) **مسح الموضوع أو النص**: في هذه الخطوة يقوم القارئ بإلقاء نظرة سريعة على النص بقصد استطلاع عناصره الرئيسة والأفكار الأساسية التي يتناولها بما في ذلك العنوان الرئيس والعنوانات الفرعية وملخص الموضوع إن وجد وذلك لكي يعرف القضية التي يدور حولها والأفكار الرئيسة التي يتناولها، ويحدد المحور الذي يدور حوله النص.
3) **طرح الأسئلة**: في هذه الخطوة يقوم القارئ بمساءلة ذاته بطرح عدد من الأسئلة التي تتصل بالنص والأفكار التي يتضمنها مثل:
   - هل سبق لي أن مررت بالفكرة التي يتحدث الموضوع عنها؟
   - ما الذي أعرفه عن الموضوع؟
   - ما الذي لا أعرفه عن الموضوع؟

   بمعنى أن القارئ في مثل هذه الأسئلة يحاول تنشيط معرفته السابقة لكي يؤسس عليها فهمه المعلومات والأفكار التي يتضمنها الموضوع الجديد.

كما أن القارئ في هذه الخطوة يقوم بتحويل العنوانات الفرعية إلى أسئلة للبحث عن إجابات لها.

4) **القراءة الانتقالية:** في هذه الخطوة يقوم القارئ بقراءة الموضوع جملة جملة متنقلاً بين فقراته باحثاً عن إجابات للأسئلة التي طرحها في الخطوة السابقة بمعنى أن قراءته هنا قراءة تفحص وبحث بحيث لا ينتقل من فقرة إلى أخرى إلا بعد فهم الأولى واستيعابها.

5) **التسميع:** في هذه الخطوة يقوم القارئ بنطق ما فهمه أو استوعبه بصوت مسموع فهو يسمع نفسه إجابات الأسئلة التي حددها واستطاع الوصول إليها في الخطوة السابقة بصوت عالٍ على أن يكون هذا التسميع بنطق الإجابات من دون النظر في الكتاب أي باستدعاء الإجابات من الذاكرة ، وأن تكون الإجابات مصوغة بلغة القارئ وأسلوبه، وهذا يعني أن القارئ لا ينتقل إلى الخطوة التالية ما لم يتمكن من ذلك تماماً وله أن يعيد القراءة إذا ما عجز عن ذلك.

6) **الإيجاز والتدوين:** في هذه الخطوة يقوم القارئ بإيجاز المعلومات والأفكار التي توصل إليها ويكتبها بأسلوبه الخاص وينظم الإيجاز في شكل مخطط توضيحي لكل سؤال وإجابته الأمر الذي يتطلب أن تصاغ الإجابات في جمل مركزة تعبر عن الإجابة الصحيحة للسؤال.

7) **التفكير والتأمل:** في هذه الخطوة يفكر القارئ ملياً بما قرأ ويحاول استدعاء معلوماته السابقة والخبرات التي مرّ بها مما له صلة بالموضوع ويقارن بينها وبين الأفكار التي تضمنها الموضوع ليتوصل إلى سبل الربط بين محتوى الموضوع الجديد وما تخزنه بنيته المعرفية فضلاً عن أنه في هذه الخطوة يحاول ربط أجزاء الموضوع ببعضها وله أن يعيد تنظيمه بالطريقة التي يراها الأمثل وله في ذلك أن يستخدم رسوماً تخطيطه أو جداول، أو رسوماً بيانية تعبر عن محتوى النص في ضوء ما استوعبه، ويسجل الملاحظات التي توصل إليها.

8) **المراجعة:** في هذه الخطوة يقوم القارئ بمراجعة ما تم ومدى استجابته للأهـداف التـي كان يسعى إليها وإجابته عن الأسئلة التي طرحها وذلك بمراجعة مـا تـم التوصـل إليـه من ملاحظات ومخططات ليخرج بحكم على ما تعلمه وطريقة تعلمـه، وتنتهـي هـذه الخطوة بعملية تسميع أخرى للإجابات بصوتٍ عالٍ بقصد تثبيـت المعلومـات بالـذهن (Meechenbaum, 2003).

إستراتيجية **SNIPS** للفهم القرائي

مـن الإسـتراتيجيات التـي أثبتـت فاعليتهـا في تحقيـق الفهـم والاسـتيعاب القـرائي إستراتيجيات (SNIPS) التي تشدد على التمثيلات البصرية التي يحتوي عليها النص القرائي والاستفادة منها في فهمه واستيعابه ومن بين مـا تشـدد عليـه الخـرائط والصـور والأشـكال والخطوط الزمنية التـي يتضـمنها الـنص وهـذا يعنـي أن إسـتراتيجية SNIPS تقـوم عـلى تفسير الوسائل البصرية والاستعانة بها على فهم الـنص القـرائي، وتسـهيل معالجتـه فوريـاً. ويعبر الرمز الاصطلاحي SNIPS عن خطوات هذه الإستراتيجية وذلك كما يأتي:

- **الحرف (S)** مأخوذ من كلمة (START) التي يبدأ بها المصـطلح Start with questions الـذي يعني ابدأ بالأسئلة ويمثل الخطوة الأولى من خطوات هذه الإستراتيجية.
- **الحرف (N)** مأخوذ من كلمة (Note) التي يبدأ بها المصطلح.

Note what be leaned from hints الـذي يعنـي دون مـا يمكـن تعلمـه مـن التوجيهات أو الإرشادات ويمثل الخطوة الثانية من خطوات هذه الإستراتيجية.

- **الحرف (I)** مأخوذ من كلمة (identify) التي يبدأ بها المصطلح

(identify what is important) الذي يعني حدد ما هو مهم في النص ويمثل الخطوة الثالثة في هذه الإستراتيجية.

- **الحرف (P)** مأخوذ من كلمة (Plug) التي يبدأ بها المصطلح

(Plug it into the chapter) الذي يعني أوصلها (الوسيلة) بالنص المقروء، ويمثل الخطوة الرابعة في هذه الإستراتيجية.

- **الحرف (S)** مأخوذ من كلمة (see) التي يبدأ بها المصطلح (see if you can Explain the visual to someone) الذي يعني أنظر ما إذا كنت تقدر على شرح الوسيلة البصرية لشخص آخر أو اشرحها لنفسك بصوت عالٍ إن لم تجد من تشرحها له، ويمثل الخطوة الخامسة في هذه الإستراتيجية.

وعلى أساس ما تقدم فإن هذه الإستراتيجية يمكن تطبيقها من المتعلم نفسه لأغراض فهم النص واستيعابه باتباع الخطوات الآتية:

1) مساءلة الذات:

في هذه الخطوة يسأل الفرد نفسه عن الغرض الذي يدفعه للنظر في الوسيلة البصرية لغرض تقرير نوع المعلومات التي يبحث عنها في ضوء ما تعبر عنه تلك الوسيلة، فهو يسأل:

- لم أنظر إلى هذه الوسيلة؟
- ما المعلومات التي أبحث عنها؟
- ما الذي تعبر عنه الصورة؟ إن كانت الوسيلة صورة.
- ما الذي تستثيره الوسيلة؟ إن كانت أشكالاً، أو مخططات.
- وما الذي تمثله هذه الأشكال والمخططات؟
- ما الذي هو مهم فيها لكي أمعن النظر فيها؟
- ما الذي تتم مقارنته؟
- كيف تتم مقارنة الأشياء ببعضها؟ وعندما تكون الوسيلة خريطة فيسأل عن المهم فيها وما هو جوهري وهكذا، وهذا يعني أن الفرد في هذه الخطوة يبحث عن الدوافع التي تدفعه للنظر في الوسيلة البصرية، ويتساءل عما هو مهم فيها وكيفية الاستفادة من هذه الوسائل وتوظيفها في فهم المقصود.

2) تدوين ما يمكن تعلمه من الإرشادات:

في هذه الخطوة يبحث الفرد عن التلميحات أو الإرشادات التي تتضمنها الوسيلة ويمكن الاستدلال بها على ما تعنيه الوسيلة البصرية وهذا يعني أن على القارئ تفحص عنوان الوسيلة وسطورها وأرقامها وألوانها، وينشط معرفته السابقة لاكتشاف ما يمكن الاسترشاد به مما تتضمن الوسيلة للإجابة عن تساؤلات الذات التي طرحها في الخطوة الأولى، وعليه تدوين ما يتوصل إليه في هذا المجال.

3) تحديد المهم في الوسيلة:

في هذه الخطوة يحدد القارئ ما هو مهم في الوسيلة البصرية بمعنى أنه يحدد الفكرة الرئيسة للوسيلة أو الشكل مع تحديد حقيقتين على الأقل متمثلتين في الشكل الذي ينظر إليه.

4) الربط بين الوسيلة والنص:

في هذه الخطوة يفكر القارئ بكيفية وصل الوسيلة والنص المقروء فيوصل بين الوسيلة البصرية وما تتضمنه من معانٍ وأفكار وبين الأفكار الرئيسة التي يتضمنها النص المقروء.

5) التفكير بشرح الوسيلة البصرية لشخص آخر:

في هذه الخطوة يفكر القارئ فيما إذا كان قادراً على شرح الوسيلة البصرية لشخص آخر أو لنفسه فيشرح الوسيلة للآخر وإن لم يكن موجوداً فلنفسه بصوتٍ عالٍ ويتناول الشرح ما يتناوله الشكل أو الرسم أو الصورة وكيف يمكن أن يرتبط بالنص المقروء، وما هي أفضل الإشارات التي يحملها الشكل ويمكن الاستدلال بها على المعنى وما سبب أفضلية تلك الإشارات وجودتها (Center for Advancement of learning, 1998) وتأسيساً على ما تقدم يمكن القول إن هذه الإستراتيجية ذات فعالية كبيرة في تحقيق الفهم القرائي لدى المتعلمين البصريين الذين يميلون إلى التعليم

البصري الأمر الذي يتطلب قدرة عالية على الملاحظة والتمييز والمقارنة، وإسناد النص القرائي بالوسائل البصرية ذات الدلالات والمؤشرات التي يمكن أن يهتدي بها المتعلم ويربط بين الأفكار التي تحملها الوسيلة والأفكار الرئيسة في النص المقروء.

ولغرض استثمار هذه الإستراتيجية في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي ينبغي أن يهتم الطلبة كثيراً بمساءلة النفس وتقويم عمليات تعلمهم ذاتياً أما دور المعلم فيها فهو التوجيه والإرشاد والنمذجة إن اقتضى الأمر ذلك لا سيما في خطوة الشرح بصوت عالٍ.

إستراتيجية **Reap (اقرأ- رمّز- أكتب حاشية- تأمل)**

إن هذه الإستراتيجية تشدد بشكل خاص على كتابة الحواشي من القارئ بعد قراءته النص وصياغة معلوماته بأسلوبه الخاص وذلك على افتراض أن كتابة الحواشي تسهم في تمكين القارئ من استيعاب المقروء وتوضيح عملية القراءة، والحواشي بموجب هذه الإستراتيجية تتسم بتعددها بحيث يهتم كل نوع بجانب أو وجه من أوجه النص القرائي وبهذا فإن كتابة هذه الحواشي:

- تجعل النص القرائي ذا معنى عند القارئ فينشط في تفحصه وفهم محتواه.
- تسهم في شد انتباه القارئ على المقروء، وتنمي القدرة على الانتباه.
- تسهم في جعل العملية القرائية أكثر حيوية ونشاطاً يكون القارئ فيها متفاعلاً إيجابياً.
- تسهم في تمكين القارئ من معالجة معلومات النص وتثبيتها في ذاكرته.
- تنمي القدرة اللغوية لدى القارئ لأنها تكتب بلغته وأسلوبه.
- تنمي القدرة على الرسم الكتابي.

وكما هو الحال في الإستراتيجيات التي مرّ الحديث عنها جاءت رموز المصطلح المستخدم للتعبير عن هذه الإستراتيجية (Reap) تمثل الكلمات الأول التي تبدأ بها كل خطوة من خطوات هذه الإستراتيجية وذلك كما يأتي:

- **الحرف (R)** مأخوذ من كلمة (Read) التي تعني اقرأ التي تشير إلى الخطوة الأولى من خطوات هذه الإستراتيجية.
- **الحرف (E)** مأخوذ من كلمة (Encode) التي تعني رمّز، أو شفر وتعبر عن الخطوة الثانية من هذه الإستراتيجية.
- **الحرف (A)** مأخوذ من كلمة (Annotate) التي تعني أكتب الحاشية وتمثل الخطوة الثالثة من خطوات هذه الإستراتيجية.
- **الحرف (P)** مأخوذ من كلمة (Ponder) التي تعني تأمّل، أو فكر ملياً وتمثل الخطوة الرابعة من خطوات هذه الإستراتيجية.

وبناء على ما تقدم فإن خطوات تطبيق إستراتيجية Reap للفهم القرائي هي:

1- **القراءة Read:** إن الخطوة الأولى في هذه الإستراتيجية هي قراءة النص لغرض تكوين فكرة عن النص والتأهل لعملية كتابة الحواشي بعد تعرف الأوجه المختلفة للموضوع.
2- **ترميز المعلومات Encode:** بعد أن يقرأ الطالب النص القرائي يقوم بإعادة صياغة المعلومات بلغته وأسلوبه الخاص بمعنى أنه يعبر عن معاني النص وأفكاره بلغته ورموزه الخاصة التي تعبر عن فهمه للموضوع وقدرته على إيضاحه والتعبير عنه في ملاحظات أو حواشي يكتبها في الخطوة اللاحقة على أن يستخدم رموزاً معبرة عن الجانب أو المحور الذي تعبر عنه الحاشية.
3- **كتابة الحواشي Annotate:** في هذه الخطوة يقوم القارئ بكتابة ملخصات مصوغة بعبارات موجزة تعبر عما يحمله النص من أفكار ومعانٍ ونقاط قوة ونقاط ضعف.
4- **التأمل والتفكير لتقويم الحواشي Ponder:** في هذه الخطوة يتأمل القارئ ما قام به وما كتب من حواشٍ، وما إذا كانت هذه الحواشي قد غطت جميع أوجه الموضوع

التي تضمنها النص القرائي، وكانت مصوغة بعبارات تتسم بالدقة والإيجاز من حيث نوع الصياغة والتفكير ويربط النص بأهداف المقرر.

وعلى أساس ما تقدم يمكن القول إن هذه الإستراتيجية تمثل منهجاً وطريقة من طرائق التعلم الذاتي لأن المتعلم فيها يعلم نفسه بنفسه فهو يقرأ، ويلخص ويكتب ملخصات تعالج الموضوع من أوجه مختلفة فيكون معلماً لنفسه ناقداً للنص المقروء.

ومن الجدير بالتوضيح والبيان أن الحواشي التي يمكن أن يخلص القارئ إلى كتابتها يمكن أن تكون:

حواشي تلخيص(Summary Annotation): فيها يلخص القارئ الأفكار العامة للنص من دون الدخول في تفصيلاته.

- ❑ **الحواشي الافتراضية:** في هذه الحواشي يكتب القارئ ما يفترضه نقاطاً محورية يريد الكاتب إيصالها إلى القارئ وبهذا فهي تتضمن رؤية القارئ لما بين السطور وما وراءها في المقروء.
- ❑ **حواشي الأسئلة:** تكتب هذه الحواشي في صورة أسئلة يمكن أن تفسر الإجابة عنها النص المقروء، وقد يأتي هذا التفسير متوافقاً مع فروض الكاتب الضمنية أو الصريحة كأن يسأل القارئ: ما السؤال الرئيس الذي يريد الكاتب الإجابة عنه في هذا النص؟ وما الأسئلة الفرعية التي يمكن أن تتفرع عن هذا السؤال؟
- ❑ **الحواشي النقدية:** في هذه الحواشي يبين القارئ موقفه من آراء الكاتب وفروضه وما إذا كان مؤيداً لها أو معارضاً، أو مؤيداً لبعض الأجزاء ومعارضاً للأخرى وتتضمن هذه الحواشي ما يأتي:

  * صياغة الفكرة الرئيسة للنص.

  * موقف القارئ من أفكار النص، أو رأيه فيها.

  * عرض الحجج والأدلة التي يدافع بها عن موقفه.

- **حاشية النوايا والمقاصد:** في هذا النوع من الحواشي يكتب القارئ ما يشير إلى نوايا الكاتب ومقاصده عند كتابته هذا النص.
- **حاشية الدوافع:** في هذا النوع يكتب القارئ تخميناته للدوافع التي دفعت الكاتب لكتابة النص المقروء.
- **حاشية سبر الأغوار:** في هذا النوع من الحواشي يكتب القارئ تساؤلاته حول الأمور المهمة في النص التي بها حاجة إلى شرح وتوضيح فضلاً عن مساءلة نفسه عما يريد معرفته، والأسباب التي تدفعه إلى ذلك.
- **حاشية الآراء الشخصية:** في هذا النوع من الحواشي يكتب القارئ آراءه الشخصية حول ما جاء في النص موازناً بين آرائه وآراء الكاتب في ضوء معتقداته وآرائه في الموضوع.
- **حاشية الابتكار:** فيها يبتكر القارئ نهاية جديدة مبتكرة مختلفة للنص المقروء بمعنى يدخل نفسه في الموضوع (Strod, 1993).

إستراتيجية الجدول الذاتي **K-W-L**

تعد إستراتيجية K-W-L من الإستراتيجيات المهمة ذوات الأثر الفعال في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي وقد شاع استخدامها في تعليم القراءة ويقوم التعليم فيها على أساس تنشيط المعرفة السابقة لدى المتعلم واستثمارها في عملية التعلم الجديد؛ لذلك فإن المعرفة السابقة لدى المتعلم تعد نقطة الانطلاق والارتكاز التي يقوم عليها التعلم الجديد ويرتبط بها.

تنسب هذه الإستراتيجية إلى دونا أوجل (Donna Ogle) الذي تبناها بقصد تمكين المتعلمين من تكوين تعلم ذي معنى عند قراءتهم النص أو المادة المطلوب تعلمها وفي ضوء المصطلح الذي يرمز إلى هذه الإستراتيجية (K-w -L) فإنها تتكون من ثلاث مراحل إذ يدل:

- **الحرف (K)** على كلمة (Know) التي يبدأ بها السؤال ماذا نعرف عن الموضوع؟ وهو What we know about the subject? ويمثل المرحلة الأولى في تطبيق هذه الإستراتيجية.
- **الحرف (W)** على كلمة (Want) التي يبدأ بها السؤال: ماذا نريد أن نعرف؟

What we want to find out? ويمثل المرحلة الثانية في هذه الإستراتيجية.

- **الحرف (L)** على كلمة (Learn) التي يبدأ بها السؤال: ماذا تعلمنا؟
What we Learned? ويمثل المرحلة الثالثة في هذه الإستراتيجية.

ثم طورت مراحل هذه الإستراتيجية بموجب دراسة قدمها المركز الإقليمي الشمالي للتعلم في أمريكا (Ncrcl, 1995) فأصبحت أربعة مراحل بإضافة حرف (H) الذي تبدأ به كلمة (How) التي يبدأ بها السؤال: كيف يمكن أن نتعلم أكثر؟ How we can Learn more? وبإضافة هذه المرحلة أصبح يطلق على هذه الإستراتيجية (K-W-L- H) وعلى أساس المراحل الأربع فإن تطبيق هذه الإستراتيجية يقتضي تصميم جدول يتكون من أربعة حقول يخصص الحقل الأول لما يعرفه الطالب عن الموضوع، ويخصص الحقل الثاني لما يريد أن يعرفه، ويخصص الحقل الثالث لما تعلمه من الموضوع بعد قراءته، ويخصص الحقل الرابع لكيفية الحصول على مزيد من المعلومات ويطلب من الطالب أن يقوم بملء هذا الجدول ذاتياً على مراحل كما سيأتي والشكل الآتي يمثل الجدول الذاتي الذي يستعمل في هذه الإستراتيجية:

الجدول الذاتي لإستراتيجية K-W-L-H

ما أعرفه عن الموضوع (K)	ما أريد أن أعرفه عن الموضوع (W)	ما تعلمته بالفعل (L)	كيف يمكنني الحصول على المزيد (H)

وتأسيسا على ما تقدم فإن:

- المرحلة الأولى في هذه الإستراتيجية تعد الخطوة الأولى من مرحلة ما قبل القراءة وهي خطوة استطلاعية فيها يستدعي الطلبة ما لديهم من معلومات وخبرات مسبقة عن الموضوع القرائي للاستفادة منها في فهم المعلومات التي يتضمنها النص؛ لذلك فإن الطالب في هذه المرحلة ينشط معرفته ويسترجع أفكاره التي تعلمها

والبيانات والمعلومات التي مرّت به ولها صلة بالموضوع الجديد، ثم يقوم بتدوين هذه المعلومات في الحقل الأول من الجدول الذي ينبغي أن يوزع من المعلم بين الطلاب مسبقاً.

- المرحلة الثانية في هذه الإستراتيجية: فيها يبحث الطلبة عما يريدون تعلمه واكتشافه في الموضوع الأمر الذي يقتضي إثارة الطلبة وتنشيط دوافعهم نحو البحث والتحري في الموضوع عما يريدون التوصل إليه، وتعد هذه المرحلة الخطوة الثانية من مرحلة ما قبل القراءة فيها يحدد الطلبة أهداف قراءة الموضوع ويصوغونها في صورة أسئلة تحتاج إلى إجابات، ويقومون بتدوينها في الحقل الثاني من الجدول المذكور.
- المرحلة الثالثة: في هذه المرحلة ينتقل الطلاب من مرحلة ما قبل القراءة إلى مرحلة القراءة فيها يقرأ الطلبة النص باحثين عن إجابات للأسئلة التي تم تحديدها في المرحلة الثانية وكتبت في الحقل الثاني من الجدول وبعد ذلك يسألون أنفسهم: ماذا تعلمنا؟ فيجيبون عن هذا السؤال ذاتياً بكتابة الإجابات في الحقل الثالث من الجدول المذكور، ومن المحتمل أن يتجاوز ما تعلمه الطلبة حدود إجابات الأسئلة

التي تم تثبيتها في الحقل الثاني بمعنى يحصلون على معلومات إضافية.

- المرحلة الرابعة: في هذه المرحلة يضع الطلبة أسئلة جديدة تتطلب مزيداً من البحث لغرض الاستزادة من المعلومات لا سيما أن الطلبة بعد قراءة الموضوع يمكن أن تستجد في أذهانهم أسئلة أخرى لم تكن مطروحة قبل القراءة، وهذا يعني أن التعلم سيكون عملية مستمرة لا تتوقف عند حد معين.

خطوات إستراتيجية K-W-L-H:

ينفذ الدرس القرائي بموجب هذه الإستراتيجية باتباع الخطوات الآتية:

1- **الإعلان عن الموضوع:** في هذه الخطوة يعلن المدرس عن الموضوع بذكر عنوانه وكتابته على السبورة بخط واضح ثم يبين الأطر العامة له، ويقدم نبذه موجزه عنه.

2- **عرض الجدول الذاتي:** في هذه الخطوة يعرض المدرس الجدول المشار إليه برسمه على السبورة ويشرح للطلبة الخطوات التي يقتضيها العمل بموجب إستراتيجية -K

W-L-Hوكيفية استخدام الجدول وملء حقوله والوقت الذي يملأ فيه كل حقل من حقول الجدول الأربعة ونوع المعلومات التي تثبت في كل حقل.

3- **تحديد أسلوب الدراسة** وما إذا كان سيتم تناول الدرس من الطلبة بشكل فردي أم يوزعون بين مجموعات، وعندما يختار أسلوب المجموعات ينبغي أن يسمى أفراد كل مجموعة ويبصرون بما يجب فعله.

4- **ملء الحقل أو العمود الأول من الجدول (تحديد ما يعرفه الطلبة):** في هذه الخطوة يطلب من الطلبة ملء العمود الأول من الجدول المشار إليه بالمعلومات التي يعرفونها سابقاً عن الموضوع، وهذا يقتضي أن تكون لدى كل طالب أو كل مجموعة نسخة من الجدول يمكن أن توزع بينهم أو يطلب منهم رسمها على غرار الجدول الذي رسمه المدرس على السبورة.

5- **ملء الحقل الثاني في الجدول (تحديد ما يريد الطالب معرفته):** في هذه الخطوة يقوم الطالب أو المجموعة بتحديد ما يريدون معرفته أو تعلمه من الموضوع وبذلك يحددون أهداف دراسة الموضوع وذلك لتوجيه مسار القراءة وتوجيه خطة البحث نحو ماله صلة بتلك الأهداف على أن يكتبوا ذلك في صورة أسئلة يريدون الإجابة عنها بعد دراستهم الموضوع، أو في أثناء دراستهم له.

6- **دراسة الموضوع بشكل معمق:** في هذه الخطوة يقوم الطلبة بدراسة الموضوع دراسة معمقة ويتفحصون الموضوع بحثاً عن إجابة لتساؤلاتهم مستفيدين في ذلك من خبراتهم السابقة كأساس ينطلقون منه فضلاً عن الأسئلة التي يريدون الإجابة عنها التي تم تحديدها في الخطوة السابقة وتم تدوينها في العمود الثاني من الجدول.

7- **تدوين ما تم تعلمه:** في هذه الخطوة يقوم الطلبة بتدوين ما تعلموه وتوصلوا إليه من خلال دراستهم المتعمقة التي مرّ ذكرها في الخطوة السابقة، على أن يدون ذلك في الحقل أو العمود الثالث من الجدول (ماذا تعلمت؟).

8- **تقويم ما تم إنجازه:** في هذه الخطوة يجري كل طالب أو مجموعة تقويماً لما تعلمه أو تعلمته من دراسة الموضوع وذلك بموازنة محتوى الحقل الثالث (ماذا تعلمت) بمحتوى الحقل الثاني (ماذا أريد أن أتعلم) بمعنى أنهم يوازنون في هذه الخطوة

بين ما كانوا يرغبون في تعلمه، وما تعلموه فعلاً وذلك لمعرفة مستوى تحقق أهداف الدرس فضلاً عن تعديل بعض المعتقدات أو الأفكار الخاطئة التي ربما تكون لدى بعض الطلبة قبل التعلم الجديد.

9- **مرحلة الاستزادة وتأكيد التعلم:** في هذه المرحلة يحاول الطلبة البحث عما يمكن فعله للاستزادة من المعلومات وتحقيق تعلم أفضل وفيها يؤكدون ما تعلموه عن طريق:

- تلخيص ما تعلموه من الموضوع.
- تحديد مجالات الاستفادة مما تعلموه وتطبيقه.
- تقديم عرض شفهي لما تعلموه.

أما دور المعلم في هذه الإستراتيجية فهو:

- التشديد على إثارة دافعية الطلبة نحو الموضوع.
- توفير الفرص اللازمة لتشجيع الطلبة على التعلم الذاتي والاعتماد على أنفسهم في الدراسة.
- حث الطلبة على بيان ما يريدون تعلمه من الموضوع، أو ما يتوقعون تحصيله بعد دراسته.
- حث الطلبة على ما ينبغي التشديد عليه في دراسة الموضوع.
- توجيه الطلبة نحو ما يجب فهمه والإحاطة به.
- تشجيع الطلاب على العمل المستقل أو التعاوني في هذه الإستراتيجية.
- بيان الترتيبات اللازمة للسير بموجب هذه الإستراتيجية وكيفية التعامل مع الجدول الذاتي والمعلومات المطلوبة لملء حقوله.

ميزات إستراتيجية K-W-L-H:

تتميز هذه الإستراتيجية بما يأتي:

- إنها ذات فعّالية عالية في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي.
- تعود الطلبة التفكير قبل القراءة وفي أثنائها، وبعدها.
- تعود الطلبة الدقة في القراءة وتفحص المقروء.
- تؤكد مبدأ التعلم الذاتي والاعتماد على النفس في التعلم.
- تسهم في زيادة البنية المعرفية لدى المتعلمين وتنظيمها .
- ذات فعالية كبيرة في تنشيط المعرفة السابقة وإثارة الفضول في التفكير.

- تسهل تعلم الموضوعات الصعبة.
- تدرب الطلبة على تقرير ما يتعلمونه وتوجيه ذواتهم في عملية التعلم. **(عطية، 2009)**.

أنموذج تطبيقي لإستراتيجية **K-W-L-H** في تعليم القراءة:

لنفترض أن الدرس هو: التدخين من المشكلات الاجتماعية الذي مرّ تنفيذ بموجب إستراتيجية SQ3R فكيف ينفذ بموجب إستراتيجية K-W-L-H؟

على أساس ما تقدم ينفذ كما يأتي:

1- **يكتب المدرس عنوان الدرس على السبورة** ويلفت أنظار الطلبة إليه قائلاً: كلنا نعرف أن التدخين ظاهرة يمارسها الكثير من أبناء المجتمع مع دراية الكثير بما لها من مخاطر على الصحة العامة لذلك فهي مشكلة اجتماعية لها أكثر من بعد ودرسنا لهذا اليوم يتناول هذه المشكلة، لذلك ينبغي:
   - أن يستحضر كل طالب منكم ما لديه من معلومات حول هذه المشكلة وأضرار التدخين ويستذكر بعض الحالات التي يمكن أن تكون مرّت به أو اطلع عليها تجسد أضرار التدخين وما يلحق المدخن من آثار جسيمة سواء في المجال الصحي أو الاجتماعي أو الاقتصادي .
   - أن يحدد توقعاته عما يمكن أن يتعلمه من هذا الموضوع والأسئلة التي يرغب في أن يجيب الموضوع عنها وذلك لكي نعيش في مناخ الموضوع ونكون أكثر قدرة على التفاعل معه، بحيث تمثل الأسئلة التي يحددها الطالب أهدافه التي يسعى إلى تحقيقها من خلال دراسة الموضوع .

2- **عرض جدول العمل:** في هذه الخطوة يرسم الطالب الجدول الذاتي الذي يحتوي على أربعة أعمدة، يخصص كل عمود لعمليات مرحلة من مراحل هذه الإستراتيجية ويفضل أن يدرب الطلبة على رسم هذا

الجدول في كراساتهم.

3- **توضيح خطوات ملء الجدول والمعلومات** التي يجب أن تدون في كل حقل وطريقة تسلسل عمليات ملء الحقول بحيث يقول لهم:

- يملأ الحقل الأول (ماذا أعرف عن الموضوع) قبل القراءة وذلك بأن يدون كل طالب ما يعرفه عن الموضوع في هذا الحقل بجمل مركزة منظمة لغرض الاستفادة منها في العمليات التالية.

وبعد ملء الحقل الأول ينبغي قيام كل طالب بملء الحقل الثاني قبل قراءة الموضوع أيضاً وذلك بأن يسجل الأسئلة التي يرغب أن يجيب الموضوع عنها مثل:

- ما مضار التدخين الصحية؟
- ما مضار التدخين الاجتماعية؟ وهكذا.

على أن تغطي إجابات الأسئلة كل ما يرغب الطالب في معرفته عن هذه المشكلة.

4- **قراءة الموضوع:** في هذه الخطوة يطلب المدرس من الطلبة قراءة الموضوع فرادى أو في مجموعات قراءة فاحصة يفكرون في أثنائها في البحث عن إجابات الأسئلة التي حددوها ودونوها في الخطوة السابقة، وذلك بأن يقرؤوا فقرات الموضوع فقرة فقرة وملاحظة ما يمكن أن تتضمنه كل فقرة من إجابة عن تلك التساؤلات وغيرها من التساؤلات التي قد تستجد في أثناء القراءة.

5- **تدوين ما تم تعلمه:** في هذه الخطوة يطلب المدرس أن يدون كل طالب ما تعلمه من دراسة الموضوع والإجابات التي حصل عليها من خلال الدراسة أو القراءة المعمقة للموضوع كأن يكتب.

- الأمراض التي تتسبب عن التدخين هي:

* سرطان الرئة.

* سرطان الفم.
* قرحة المعدة.
* سرطان البلعوم.
* سرطان المثانة وغيرها من السرطانات.

- من آثاره:

*نقص وزن المدخن.
* ضعف شهية المدخن.
* نقص وزن الوليد إذا كانت والدته تدخن.

- ما يجب فعله للحد من ظاهرة التدخين. وهكذا.

6- **تقويم ما تم إنجازه:** في هذه الخطوة يجري كل طالب موازنة بين ما تم تعلمه وما كان يرغب في تعلمه أي يوازن بين محتويات العمود الثالث ومحتويات العمود الثاني لتقدير مدى التطابق بين الأهداف والنتائج وما إذا كان قد حقق نجاحاً فيما أراد معرفته أم لا.

7- **التفكير فيما إذا كان بإمكان الطالب الحصول على معلومات أكثر عن الموضوع** والكيفية الممكنة لذلك وذلك بقصد الاستزادة من المعلومات حول الموضوع.

إستراتيجية التفكير بصوت عالٍ في تعليم القراءة

تعد إستراتيجية التفكير بصوت عالٍ (Thiking Alowd strategy) من بين أبرز إستراتيجيات ما وراء المعرفة التي تشدد على إظهار الفرد كل ما يفكر به في أثناء معالجته لقضية أو موضوع ما، أو تعرضه لسؤال معين لأن المفكر بموجبها ينطق بصوت عالٍ كل ما يدور في خلده من أفكار وأحاسيس في أثناء تأديته الموقف أو المهمة التي ينشغل الفكر فيها وبذلك يتمكن المستمع أو من يسمع سرد عمليات التفكير من معرفة مسار التفكير ونقاط القوة والضعف في عملياته.

فهي كما أشار (Hartman, 2001) تقنية تجسد عمليات تفكير الفرد في أثناء انشغاله بقضية تتطلب التفكير، وتقوم على التحليل الذاتي من أجل تحديد أنواع العمليات العقلية التي يجريها الفرد عندما يواجه مشكلة يريد حلها أو سؤالاً يحتاج إلى إجابة، أو غيرها مما يقتضي إعمال الفكر، وبذلك فإن استخدام هذه الإستراتيجية في تعليم القراءة يجعل القارئ منغمساً في الحوار فوق المعرفي حول الاستيعاب.

ويمكن استخدامها من اثنين يكون أحدهما مفكراً بصوت عال والآخر مستمعاً محللاً راصداً كل الأفكار التي تظهر لدى الأول في أثناء تفكيره في المهمة فاحصاً دقة تفكيره مؤشراً الأخطاء التي يمكن أن يقع فيها المفكر من خلال تفكيره الصامت راداً عليه بصوت عالٍ أيضاً وهذا ما يطلق عليه حل المشكلات الزوجي Paire- Problem.

وعلى أساس ما تقدم فإن استخدام هذه الإستراتيجية يعد ضرورياً في المواقف الآتية:

- إذا ما أراد المعلم توجيه الطالب نحو: بماذا يفكر وكيف يفكر في المحتوى الذي يتعامل معه.
- إذا ما أراد المعلم أن يظهر للطالب ماذا وكيف يفكر في المادة والمهمات الأكاديمية.
- إذا ما أراد المعلم تشخيص ما يفكر به الطالب في أثناء تصديه لمحتوى التعلم، والكيفية التي يكفر بها.

- إذا ما أراد المعلم أن يجعل الطلبة أكثر وعياً وأكثر تحكماً في معرفة محتوى التعلم.
- عندما يكون القصد من عملية التعلم جعل المتعلم أكثر دقة ونظامية، وتمكناً من المهمات التي تتطلب التفكير.

أما الإجراءات التي تتضمنها هذه الإستراتيجية فهي كما أشار هارتمان:

أ. ترجمة التفكيروالتصورات وما يخطر في بال المفكر في أثناء انغماسه في عملية التفكير إلى كلمات ينطقها المفر بصوت عال.

ب. نطق كل ما يجري في الذهن والتكلم بصوت عالٍ عن كل الخطوات التي يمر بها المفكر في أثناء تصديه لقضية أو مهمة تستوجب إعمال الفكر من دون الاهتمام بمراقبة الآخرين له كأن يقول: كيف؟ ، أين، ماذا أفعل، أفعل كذا وكذا، أعتقد أني ينبغي أن استخدم كذا، ما نوع المعادلة؟ ما صيغة القانون؟ تحل هذه المسألة باستخدام القانون كذا وهكذا مع وجوب حرصه على عدم التفكير بوجود خطوة مهمة، وأخرى غير مهمة بمعنى يقول كل شيء ولا يعتقد أن الخطوة كذا واضحة سهلة لا تستدعي الحديث عنها، وخلاصة القول يجب أن يتكلم صامتاً بكل خطوة من خطوات التفكير التي يمر بها في أثناء تفكيره في المهمة أو حل المسألة أو المشكلة.

ج. التفكير بصوت عالٍ في كل ما ينوي القيام به قبل البدء بحل المشكلة أو معالجة القضية موضوع التفكير كما هو مبين في (ب).

د. التكلم بصوت عالٍ بكل ما قام به من عمليات تفكير قبل المهمة وفي أثنائها وبعدها وما اعتمد من خطط وما سيعتمد وسبب الاعتماد.

وإذا ما أردنا تمكين الطلبة من استخدام هذه الإستراتيجية علينا كما أشار هارتمان (2001) إرشادهم إلى الالتزام بالخطوات الآتية:

- حول ما تفكر به وتصوراتك إلى كلام مفهوم وسمّعه لنفسك والآخرين بصوت عالٍ.
- تكلم بصوت عالٍ في أثناء تفكيرك بكل خطوة تقوم بها في أثناء معالجتك المشكلة أو قيامك بالمهمة.

- تكلم بصوت عالٍ بكل ما يدور في داخلك من عمليات تفكير قبل أن تبدأ بالحل أو المعالجة كأن تقول: ماذا أفعل؟ متى أفعل؟ لماذا أفعل؟ كيف أفعل؟ كذا أفضل من كذا . استخدم صيغة كذا.
- تكلم بصوت عالٍ أيضاً بكل الأفكار التي تخطر في بالك وأنت تتصدى للمشكلة أو القضية.
- ثم تكلم بصوت عالٍ بكل ما قمت به من تفكير قبل البدء بمعالجة المهمة وفي أثناء معالجتك لها وبعدها على أن يتضمن هذا الكلام خططك لما فعلت، وما ستفعل، ومتى تقوم بالخطوة أو الإجراء كذا ولماذا تستخدم كذا دون كذا (Hartman, 2001).

خطوات إستراتيجية التفكير بصوت عالٍ في تعليم القراءة:

يمر تطبيق إستراتيجية التفكير بصوت عالٍ في تعليم القراءة بالخطوات الآتية:

1) **اختيار النص**: إن أول خطوة في تعليم القراءة بموجب هذه الإستراتيجية هي اختيار النص القرائي الذي يفترض فيه أن يكون صعباً لأسباب منها:
   - احتواؤه كماً كبيراً من المعلومات الجديدة أو الغريبة .
   - كثرة تفاصيله و تشعباته.
   - كثرة المفاهيم الواردة فيه والمفردات اللغوية الجديدة.
   - احتواؤه على قضية جديدة تمثل موقفاً مشكلاً يقتضي حلاً.
2) **توضيح الإستراتيجيات الخاصة** بالقراءة التي يمكن استخدامها للتفكير في المقروء لكي يتمكنوا من استخدام إستراتيجية التفكير بصوت عالٍ بكفاية عالية مع توضيح ما ينبغي القيام به من إجراءات تقتضيها هذه الإستراتيجية لمعالجة الموضوع القرائي.

3) **تزويد الطلبة بقائمة من المعايير** التي تستخدم لتقييم العمليات والمهمات التي يتطلبها موضوع التفكير أو معالجة النص القرائي على أن تتناول هذه المعايير الإستراتيجيات التي يستخدمونها في التكفير أثناء القراءة.

4) **إرشاد الطلبة** على ما ينبغي القيام به في هذه الإستراتيجية مثل:

- التنبؤ Predicting
- عمل التشبيهات Making Analogies .
- ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات لدى الفرد Activating prior knowledge
- مساءلة الذات Questioning- self.
- استخدام إستراتيجيات إصلاحية لتعديل الفهم Fix- up.

5) **قراءة النص:** في هذه الخطوة يطلب المعلم من الطلبة قراءة النص القرائي مستعينين بالمعايير التي قدمت لهم والتوجيهات الخاصة بالكيفيات التي تتعلق بإجراءات إستراتيجية التفكير بصوت عالٍ، أما المعلم في هذه الخطوة فينتقل بين الطلبة لملاحظة من يظهرون حيرة ويحتاجون إلى مساعدة بالتوجيه والإرشاد.

ومن الجدير بالذكر أن تبصير الطلبة بأهمية هذه الإستراتيجية ودورها في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي ينمي لديهم الميل نحو استخدام هذه الإستراتجية في التعلم القرائي، ويجعلهم أكثر قدرة على تطبيق هذه الإستراتيجية في مختلف المواد التعليمية التي يشعر الطلبة بأنها صعبة وتحتاج جهداً ومستوى معقداً من التفكير.

غير أن هناك عوامل معينة قد تواجه تطبيق هذه الإستراتيجية منها:

- اعتقاد الطلبة بأن المعلمين يهمهم أن يحفظ الطالب المادة ويسترجعها حتى وإن كان ذلك من دون فهم معناها فإذا شعر الطالب بأن المعلم يكتفي بحفظ المادة من الطالب لا ينصرف إلى فهم محتواها وما بين سطوره.
- ضعف الخلفية الثقافية لدى الطلبة مما يجعلهم غير مؤهلين لأداء متطلبات استخدام هذه الإستراتيجية.

- ضعف ما يمتلكه المفكر المتكلم والمستمع المتابع المحلل من مهارات التواصل فيما بينهم.
- عدم قدرة المستمع على مواكبة المفكر الصائت أو المتكلم لسرعة الأخير في الحديث.
- قلة التدريب الذي مر به الطلبة على استخدام هذه الإستراتيجية.
- شعور الطلبة بالحرج عندما يسمّعون ما يفكرون به إلى الآخرين خوفاً من رصد أخطائهم.

ميزات إستراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ:

تمتاز هذه الإستراتيجية بما يأتي:

- تجعل الطالب إيجابياً في عملية التعلم، وتساعده على فهم المعنى وتبعده عن الحفظ غير القائم على الفهم.
- تزيد من قدرة الطالب على التحكم في عمليات تفكيره وتحسن أداءه.
- تعود الطلبة التفكير المنظم الذي يتسم بالدقة والعمق.
- تمكن الطلبة من إيصال ما يعرفونه بالفعل إلى المعلم.
- تمكن المعلم من اكتشاف مواطن الخلل في تفكير طلبته والفهم الخاطئ لبعض المفاهيم .
- تساعد الطلبة على تفحص معارفهم العلمية ومعارفهم السابقة وربطها بالتعلم الجديد.
- تمكن الطلبة من العمل سوية لاكتشاف الأخطاء والمشوشات، وعوائق التفكير (Hartman, 2001) .

مستلزمات نجاح التعليم بإستراتيجية التفكير بصوتٍ عال:

إن نجاح التعليم باستخدام إستراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ يستلزم ما يأتي:

- تبصير الطلبة بماهية هذه الإستراتيجية وإجراءاتها وجدواها في عملية التعلم.
- تدريب الطلبة على استخدام هذه الإستراتيجية في التعلم.
- عدم رضا المعلم بالتعلم المبني على الحفظ من دون فهم المعنى.

- امتلاك المتعلم المفكر بصوتٍ عالٍ والمستمع مهارات معرفية، ومهارات تواصل تمكنهم من تطبيق هذه الإستراتيجية.
- امتلاك الطلبة خلفية ثقافية تجعلهم مؤهلين لممارسة التعلم بموجب إستراتيجية التفكير بصوت عالٍ.
- عدم سرعة المفكر المتحدث لكي يمنح المستمع فرصة للمتابعة والتحليل ورصد نقاط الخلل لأغراض تعديلها.

إستراتيجية التدريس التبادلي
(Reciprocal Teaching Strategy)

التدريس التبادلي نشاط تعليمي يقوم على الحوار وتبادل الأدوار في العملية التعليمية بين الطلبة أنفسهم أو بين الطلبة والمعلمين لذلك فإن إستراتيجية التدريس المتبادل تتأسس على الحوار، وبموجبها يتم توزيع الطلبة بين مجموعات صغيرة توزع الأدوار فيما بين أفرادها ويحدد قائد أو مرشد لكل مجموعة مهمته توجيه أفراد المجموعة، ويتم تقسيم الموضوع أو المحتوى على فقرات أو أجزاء أو أفكار تجري مناقشتها من أفراد المجموعة كلا على حدة وإذا ما انتهى أفراد المجموعة من مناقشة الجزء أو الفقرة واستيعاب محتواها والتعمق فيه يتم اختيار قائد أو مرشد آخر من بين أفراد المجموعة يتولى قيادة المجموعة في معالجة الجزء التالي ومناقشته وهكذا يتم تبادل الأدوار بين أفراد المجموعة، وهذا يعني أن هذه الإستراتيجية عندما تستخدم في تعليم القراءة تقتضي:

- توزيع الطلبة بين مجموعات صغيرة.
- تسمية مرشد أو قائد لكل مجموعة.
- تقسيم الموضوع القرائي على فقرات.

- مناقشة كل فقرة على حدة وتحديد ما تتضمن من أفكار وآراء والإحاطة بجميع أبعادها من جميع أفراد المجموعة على أن يتولى قائد المجموعة قيادة المناقشة وتوجيه مسارها.
- استبدال قائد جديد للمجموعة بالقائد السابق عند الانتهاء من مناقشة الفقرة والانتقال إلى فقرة جديدة ليتولى القائد الجديد إدارة النقاش وتوجيه مساره.
- تشجيع أفراد المجموعات على طرح أسئلة حول مضمون النص ومساءلة بعضهم بعضاً للتعمق في فهم النص.

علماً بأن المناقشة في التدريس التبادلي تدور حول ما يأتي:

1- استدعاء المعارف والخبرات السابقة المخزنة في البنى المعرفية للطلبة التي لها علاقة بالموضوع الجديد، وتوضيح كل ما يتعلق بجوانب الموضوع.
2- تحديد الفكرة الأساسية العامة للموضوع والانطلاق منها في عملية المناقشة.
3- تلخيص محتوى ما يتم مناقشته والتساؤل حوله بين الطلبة .
4- التنبؤ بالمحتوى المتوقع للفقرة التالية من حيث الفكرة الأساسية التي يدور حولها.

وعلى أساس ما تقدم فإن إستراتيجيات التدريس التبادلي تتشكل من:

أ. **التلخيص (Summarizing):** في هذه العملية يركز القارئ على الأفكار الأساسية التي يرى أنها أكثر أهمية من غيرها، وقد يجري تلخيص كل فقرة على حدة، ثم تلخيص الموضوع بشكل كامل، والتلخيص يتضمن القدرة على التمييز، وشرح الأفكار الرئيسة التي يتضمنها الموضوع لذلك فإن تلخيص الطالب للموضوع القرائي يمنحه فرصة لتحديد المعلومات والأفكار المهمة التي يتضمنها الموضوع فضلاً عن تعويده الحرص على ترابط الأفكار وتكاملها.

ب. **التساؤل الذاتي (Questioning- self):** تتضمن هذه العملية من عمليات الحوار التي يقوم عليها التدريس التبادلي مساءلة الذات بطرح الأسئلة على الذات حول المعلومات لذلك فإن التساؤل يعزز عملية التلخيص ويؤهل المتعلم للانتقال إلى

مرحلة أعلى من مجرد فهم النشاط ولكي يضع الطالب أسئلة يلزمه أن يحدد المعلومات المهمة التي تسوغ طرح الأسئلة، ويضع المعلومات في صيغة أسئلة ليختبر الطلبة أنفسهم ويتأكدوا من قدرتهم على إجابة الأسئلة التي وضعوها غير أن صياغة الأسئلة تتطلب تدريب الطلبة على وضع الأسئلة في مستويات متعددة لقياس أكثر من مستوى من مستويات التفكير أو الإدراك العقلي.

ج. **التوضيح (clarifing):** الغرض من التوضيح فهم المعلومات لذلك يعد عنصراً مهماً من عناصر الإستراتيجية التبادلية لما له من دور مهم لا سيما مع الذين يعانون من صعوبات في التعلم، فقد يظن البعض أن عملية القراءة لا تتعدى القدرة على نطق الكلمات، وقد يشعر البعض بعدم الراحة والقلق إذا ما وجدوا أن بعض المفردات أو تراكيب النص غير مفهومة وإذا شعر الطلبة بأنهم مطالبون بتوضيح محتوى ما يقرؤون فإن ذلك يجعلهم يشددون على فهم المحتوى وعندما يقومون بتوضيح ما قرؤوا فإنهم سيدركون ما إذا كانوا فهموا الأفكار فعلاً، أم لا، ويدركون مواطن الصعوبة، والغموض أو عدم الوضوح في النص القرائي، الأمر الذي يدفعهم إلى معرفة الوسائل المختلفة التي يمكن الاستعانة بها للوصول إلى مستوى أفضل من الفهم والاستيعاب.

د. **التنبؤ (Prsdicting)**: التنبؤ يعني أن يضع الطالب فروضاً عما سيتناوله الكاتب أو المؤلف تحت كل عنوان فرعي أوفي كل فقرة من الفقرات اللاحقة ولكي يتم التنبؤ بنجاح لا بد من استرجاع الطلبة معارفهم السابقة التي تتعلق بالموضوع، وإعطائهم الفرصة اللازمة لربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة وخلاصة القول أن كلا من إستراتيجية التلخيص، والتساؤل الذاتي، والتوضيح، والتنبؤ تعد من العمليات التي تسهم في مساعدة الطلبة على فهم الموضوع، ومراقبة عمليات التعلم للتأكد من الفهم الكافي للموضوع.

أما دور المعلم في هذه الإستراتيجية فهو تقديمه نموذجاً عملياً يقتدي به الطلبة في ممارسة هذه الإستراتيجية في التعلم وتوجيه عملية التفاعل بين الطلبة من دون أن يتدخل إلا عندما تقتضي الضرورة تدخله (**باب اللـه، 2002**).

وعلى المعلم أيضاً تقويم المناقشات الشفوية والأسئلة التي تطرح من الطلبة وحث الطلبة على:

- توقع ما سيحدث لا حقاً في كل فقرة تالية.
- مساءلة الذات.
- تلخيص المعلومات الواردة في المقروء.
- توضيح كل ما به حاجة إلى توضيح في النص المقروء.

ومن الجدير بالذكر أن هذه الإستراتيجية طورت في أمريكا عام (1984) بقصد تحسين مهارات القراءة والاستيعاب القرائي بالاندماج والتفاعل مع النص باستخدام الخطوات التي مرّ ذكرها، وقد شاع استخدام هذه الإستراتيجية في الكثير من المدارس الأمريكية بفعل ما أظهرت من فاعلية في عمليات الفهم القرائي.

ميزات إستراتيجية التدريس التبادلي:

تشير الأدبيات ذات الشأن في تعليم القراءة إلى أن استخدام هذه الإستراتيجية في تعليم القراءة من أجل الفهم يتميز بالآتي:.

1. تسهم في تحسين عمليات الفهم لدى الطلبة العاديين والذين لديهم صعوبات في التعلم .
2. تزيد من دافعية الطلبة، ورغبتهم في القراءة، وتشجع الضعاف منهم على المشاركة.
3. تسهم في تحسين فهم اللغة.
4. تزيد من انتباه الطلبة وتركيزهم على الموضوع القرائي.
5. تنمي القدرة لدى الطلبة على ضبط عمليات تفكيرهم.
6. تدعم ثقة الطلاب بأنفسهم وتشعرهم بالقدرة على الإنجاز.

7. توفر فرصاً لا بأس بها أمام الطلبة لممارسة الأنشطة القرائية، والاستقصاء والاكتشاف .
8. توفر تغذية راجعة وتعزيزاً لاستجابات الطلبة.
9. توفر بيئة تعلم أكثر ثراءً ولا تعتمد على طريقة واحدة.
10. تهتم بالتقويم المبدئي والبنائي والختامي(السيد، 2000).

إستراتيجية التساؤل الذاتي (Self- Questioning Strategy):

ويطلق عليها إستراتيجية الاستجواب الذاتي لأنها تقوم على استجواب الفرد لنفسه، وهي إحدى إستراتيجيات ما وراء المعرفة التي ترمي إلى زيادة الوعي الذاتي بالعمليات العقلية التي تجري من أجل الفهم، وتساعد المتعلمين على فحص فهمهم بحيث يصبحون على وعي بما يتعلمون وكيف يتعلمون (cheugn, 1995) .

وبموجب هذه الإستراتيجية يطرح الفرد أسئلة عديدة على نفسه في أثناء معالجته الموضوع المدروس أو المقروء، وبهذا يكون أكثر اندماجاً مع المعلومات التي يتعلمها من الموضوع، فيكون لديه وعي بعمليات تفكيره.

لذلك فإنها تعد من إستراتيجيات ما وراء المعرفة ذوات الفعالية الكبيرة في تحقيق الوعي لدى المتعلم بعمليات التفكير والتحكم فيها، ومراقبتها، وإعانته على تحديد الأسئلة التي يمكن أن يطرحها على نفسه في أثناء معالجته الموضوع المقروء، فيكون قادراً على التنظيم الذاتي لعملية القراءة وفهم المقروء.

وإن معالجة الموضوع القرائي على وفق هذه الإستراتيجية تجعل المتعلم قادراً على استرجاع مواقفه وخبراته السابقة ومعرفة نقاط القوة والضعف فيها فيتمكن من تعديلها، أو تغييرها فضلاً عن أن الأسئلة التي يطرحها على ذاته لها دور فعّال في مساعدته على الاستيعاب والفهم الدقيق لمحتوى المقروء ذلك الفهم القائم على توليد أفكار جديدة، وبناء علاقات بين أجزاء المادة أو فقراتها المقروءة، وذلك لأن الإجابة

عن الأسئلة التي يطرحها الطالب على نفسه تساعده على تحليل المعلومات التي يتوصل إليها من خلال قراءة الموضوع وتنظيمها وتقييمها ومعرفة كيفية الاستفادة منها وتوظيفها في مواقف أخرى قد يتعرض لها فضلاً عن أن هذه الأسئلة تسهم في جعل المتعلم يربط بين معلوماته السابقة والجديدة، فيحدث بناء للمعنى بفعل التفاعل بين المعرفة السابقة والجديدة الأمر الذي يمكن المتعلم من استيعاب المقروء.

علماً بأن الأسئلة التي يطرحها الطالب على نفسه قد تكون موجهة يضعها الطالب في ضوء توجيهات المدرس وإرشاداته المتعلقة بأسس صياغة الأسئلة واستجابتها لمتطلبات فهم النص القرائي، وقد تكون غير موجهة بحيث يضعها الطالب من دون الاستعانة بالمدرس.

وتعزى فاعلية التساؤل الذاتي في الفهم القرائي إلى كونها تخلق بناءً انفعالياً ومعرفياً لدى المتعلم فضلاً عن أنها تجعل المتعلم يشعر بمسؤوليته عن تعليم نفسه فيكون أكثر إيجابية في عملية التعلم، زيادة على أنها تثير دافعية المتعلم نحو التعلم بالاستعانة بالخبرات السابقة التي مرّ بها في حياته اليومية.

فالفهم القرائي في هذه الإستراتيجية يتأسس على ما يقوم به الطالب في أثناء تعلم الموضوع من عمليات مثل فحص المقروء وصياغة الأسئلة حول مضمونه، وبناء علاقات بين أجزاء المادة المقروءة بما فيها من جمل وكلمات وفقرات، أو الموضوع بأكمله ومعلومات الطالب، وخبراته ومعتقداته وبين الموضوع المدروس وخلاصة القول في هذه الإستراتيجية أنها إستراتيجية تعلم ذاتي تسهم إسهاماً فعالاً في تنمية مهارات الفهم القرائي لا سيما مهارات ما وراء المعرفة.

ولما كانت هذه الإستراتيجية تقوم على طرح الأسئلة فإن الحديث عن خطواتها يعني الحديث عن مراحل طرح الأسئلة فالأسئلة فيها تطرح قبل القراءة، وفي أثنائها، وبعدها لذلك كانت مراحل طرح الأسئلة في التساؤل الذاتي ثلاثاً هي:

أ- مرحلة ما قبل التعلم:

في هذه المرحلة تطرح الأسئلة من الطلبة على أنفسهم قبل قراءة الموضوع، إذ يقوم المعلم بعرض الموضوع القرائي على الطلاب، ويذكرهم بأسس صياغة الأسئلة والنوع الذي يصلح لمعالجة الموضوع المعروض، ويحثهم على طرح المزيد منها على أنفسهم قبل البدء بالعمل وهذه الأسئلة مثل:

- ماذا أفعل؟ بقصد معرفة المهمة التي يراد القيام بها.
- لماذا أفعل؟ بقصد معرفة الغرض من القيام بالمهمة لغرض توجيه مسار التفكير أو العمل.
- لماذا يعتبر هذا مهماً؟ بقصد تحديد الأسباب والتحفيز على العمل.
- كيف يمكن ربط هذا بما أعرف؟ لغرض توليد أفكار جديدة واكتشاف علاقات جديدة أيضاً.

إن الغرض من طرح الأسئلة في هذه المرحلة هو استرجاع ما لدى الطالب من معارف سابقة حول الموضوع الذي يراد دراسته والربط بينها وبين المعارف الجديدة لغرض تشكيل البنية المعرفية لدى المتعلم في ضوء الاندماج بين الجديد والسابق من المعارف. فعملية طرح الأسئلة أو مساءلة الذات قبل التعلم تؤدي إلى توجه عقلي لدى المتعلم يؤدي إلى توجيه تفكيره في عملية التعلم ومعالجة المعلومات التي يتضمنها الموضوع.

ب- مرحلة التعلم:

في هذه المرحلة يقوم المعلم بتمرين طلبته على أساليب التساؤل الذاتي لتنشيط عمليات ما وراء المعرفة في أثناء التعلم (القراءة) فيبدأ الطلبة بمساءلة أنفسهم في أثناء التعلم حول الإجراءات والكيفيات التي يقومون بها للتعامل مع الموقف ومدى ملاءمة تلك الإجراءات والكيفيات للإيفاء بمتطلبات الموضوع، ومن أمثلة الأسئلة التي تطرح في هذه المرحلة ويجاب عنها:

- ما الذي يمكن أن أواجهه في هذا الموقف؟ وذلك لغرض اكتشاف ما هو أبعد من المعلوم أو المعروض المباشر.
- ما الخطة الملائمة للتعلم في هذا الموقف؟ وذلك لغرض التخطيط لعملية التعلم.

- هل ما أقوم به الآن يتوافق مع الخطة التي وضعتها؟ لغرض ضبط عملية التعلم.

إن الإجابة عن مثل هذه الأسئلة تسهم في مساعدة الطلبة على تنظيم أفكارهم، ومعلوماتهم، وتوليد أفكار جديدة تساعد في معالجة الموضوع وبلوغ أهداف التعلم لأنها تدفع المتعلم إلى التفكير في خطوات تساعد في حل المشكلة أو القضية ومعالجة جوانبها المختلفة.

جـ- مرحلة ما بعد التعلم:

في هذه المرحلة تكون المهمة تقييم ما تم التوصل إليه؛ لذلك فإن الأسئلة التي تطرح في هذه المرحلة من الطلبة تشدد على تقييم النتائج ومدى إمكانية استخدام المعلومات والأفكار التي تم التوصل إليها في مواقف أخرى قد تواجه المتعلم، والغرض من هذه الأسئلة هو تنشيط عمليات ما وراء المعرفة أيضاً ومن أمثلة الأسئلة التي تطرح في هذه المرحلة:

- ما مستوى كفايتي في أداء هذه المهمة؟ لغرض معرفة مستوى التقدم الذي تحقق.
- كيف يمكنني استخدام ما توصلت إليه في الحياة؟ لغرض وضع المعلومات موضع التطبيق.
- هل أنا بحاجة إلى بذل جهد آخر؟
- هل ما توصلت إليه هو ما كنت أريده؟
- هل يمكنني حل المشكلة بطريقة أخرى؟
- كيف يمكنني التحقق من صحة الحل؟

والإجابة عن مثل هذه الأسئلة تمكن المتعلم من تحليل المعلومات التي توصل إليها، وتقييمها، ومعرفة كيفية تطبيقها، فضلاً عن ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة فيكون التعلم ذا معنى بفعل التكامل والاندماج بين المعرفة الجديدة والسابقة الذي يؤدي إلى استيعاب وفهم أفضل للمادة موضع الدراسة (**عطية، 2009**).

ما يلزم لنجاح إستراتيجية التساؤل الذاتي:

إن طبيعة هذه الإستراتيجية القائمة على الأسئلة تجعل أمر نجاحها وزيـادة فعاليتهـا في التعليم مرهوناً بالآتي:

- معرفة الطلبة بكيفية مساءلة الذات.
- تدريب الطلبة على صوغ الأسئلة بمستويات مختلفة.
- تدريب الطلبة على توظيف الأسئلة لخدمة العملية التعليمية وأهدافها.
- منطقية الأسئلة المطروحة وإمكانية الإجابة عنها.
- تدريب الطلبة على مراقبة عمليات تعلمهم ذاتياً.

خطوات إستراتيجية التساؤل الذاتي:

تمر إستراتيجية التساؤل الذاتي بالخطوات الآتية:

1- **طرح الموضوع**: في هذه الخطوة يطرح المعلم الموضوع على الطلبة ويعـرفهم بالإطـار العام له مع الحرص عـلى أن يكـون الموضـوع مـن الموضـوعات التـي تسـتثير اهـتمام الطلبة.

2- **الحث والتشجيع**: في هذه الخطوة يحاول المعلم إثـارة دافعيـة الطلبـة ويحـثهم عـلى طرح الأسئلة على ذواتهم بقصد تنشيط عمليات ما وراء المعرفة قبل البـدء في عمليـة التعلم.

3- **قراءة الموضوع من الطلبة**: في هذه المرحلة يقرأ الطلبة الموضـوع قـراءة فاحصـة مـع طرح الأسئلة من النوع الذي أشرنا إليه في المرحلة(ب) عـلى ذواتهـم لغـرض تخطـيط عملية التعلم وتنظيم المعلومات وضبطها.

بحيث تؤدي الأسئلة إلى:

- تحديد المشكلات التي يراد الخوض فيها.
- تخطيط الأنشطة اللازمة للحل.

- تنفيذ الخطط التي تم وضعها.
- تعديل مسار التفكير في أثناء العمل وتنظيمه .
- اكتساب خبرات ذوات معنى.

4- **تقويم النتائج من الطلبة:** في هذه الخطوة يطلب من الطلبة تقويم ما توصلوا إليه ذاتياً وتثبيت ملاحظاتهم على أدائهم الذاتي ومدى التوافق بين الإجابات التي توصلوا إليها ومتطلبات الأسئلة التي وضعوها.

5- **قيام المعلم بتقصي الاستجابات** الناجمة عن الاستجواب الذاتي وتفحصها وبيان كيفية الاستفادة منها بوصفها الزبدة الناجمة عن عملية التساؤل الذاتي. **(عفانة، والخزندار،2007).**

إستراتيجية عمل الأشكال التوضيحية
Graphic Organizer Strategy

تتأسس هذه الإستراتيجية على أن الفهم يقوم على إدراك العلاقات بين عناصر الموقف بمعنى أن المتعلم يفهم الموقف إذا ما أدرك العلاقات التي تربط بين عناصره لذلك فإن المتعلم إذا ما استطاع رسم شكل توضيحي لمحتوى التعلم فهذا يعني أنه حلل ذلك المحتوى، وأدرك هيكليته فأصبح قادراً على تجسيد محتواه وأفكاره وكيفية ترابطها مع بعضها عن طريق الشكل التوضيحي الذي يعمله.

وتعد هذه الإستراتيجية من إستراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم محتوى التعلم، فهي ترمي إلى:

- ❑ تحقيق فهم الموضوع المقروء من المتعلم واستيعابه.
- ❑ تحليل محتوى الموضوع بوصف التحليل السبيل الذي يهتدي به المتعلم إلى معرفة عناصر المحتوى المطلوب فهمه وكشف العلاقات التي تربط بين تلك العناصر.
- ❑ وضع شبكة من الأفكار المترابطة في محتوى التعلم تؤثر في عملية الفهم والتفسير في ضوء نتائج التحليل.

- ردم الفجوة بين الأفكار المخزنة في البنية المعرفية للمتعلم، والأفكار التي يتضمنها المحتوى عن طريق الأشكال التوضيحية لأن هذه الأشكال تؤدي دوراً مهماً لوصل الحلقة المفقودة بين تلك الأفكار (Hartman,2001).

وعلى أساس ما تقدم فإن دور الأشكال التوضيحية في التعلم بموجب هذه الإستراتيجية يتمثل في تجسيد العلاقات وتوضيحها بين عناصر الموقف التعليمي وهذا يعني أنها تستعمل لأغراض التوضيح والتعبير عن محتوى الدرس وقد تكون هذه الأشكال كما أشار (Jones, etal,1988) في صورة جداول، أو خرائط، أو شبكات عنكبوتية، أو أشجار شبكية، أو أشكال فنية، أو خريطة هيكل السمكة، أو مصفوفات مقارنات، أو حلقات، ومخططات تسهم في إعانة المتعلم على إدراك العلاقات بين عناصر الموقف التعليمي فتحقق الفهم لديه وتجعله أكثر ثباتاً في ذهنه لا سيما إذا كان قادراً على عمل تلك الأشياء بنفسه فيعبر بها عما استوعبه عن الموضوع وهذا يعني أن هذه الإستراتيجية تلتقي مع إستراتيجية التعلم البصري لأنها تعتمد أشكالاً بصرية لأغراض التعلم وتحقيق الفهم.

ولما كانت هذه الإستراتيجية تقوم على استخدام الأشكال التوضيحية وإن عمل هذه الأشكال يجب أن يقوم به الطلبة أنفسهم بعد قراءة الموضوع، أو النص القرائي وتحليله فإن ذلك يقتضي أن يتلقى الطلبة تدريباً كافياً على عمل الأشكال التوضيحية بأنواعها.

خطوات تدريب الطلبة على عمل الأشكال التوضيحية واستخدامها:

يمكن أن يتم تدريب الطلبة على عمل الأشكال التوضيحية باتباع الخطوات الآتية:

أ- تعرف الخلفية المعرفية لدى الطلبة عن الأشكال التوضيحية، وما لديهم من خبرات سابقة في التعامل مع الأشكال التوضيحية، ومن الطبيعي أن يجد المدرس بعض الطلبة، أو قسماً كبيراً منهم لا يمتلكون خلفية، أو مهارة في عمل الأشكال التوضيحية غير أن الجميع يمكن أن يدركوها كصور مرئية.

ب- قيام المدرس بعرض نماذج مختلفة من الأشكال التوضيحية التي مرّ ذكرها، وتوضيح كيفية تخطيطها، أو رسمها، وبيان ماهيتها وأسباب استعمالها وكيفية الاستعانة بها في فهم محتوى التعلم واستذكاره.

ج- قيام الطلبة بعمل نماذج واجباً بيتياً لكي يكتسبوا مهارة كافية في عمل تلك الأشكال.

د- مراجعة الأشكال التي كلف الطلبة بإنجازها من المدرس، وتدقيقها، وتقويمها، وإبداء الملاحظات حولها لزيادة مهارة الطلبة في عمل تلك الأشياء .

هـ- تزويد الطلبة بمعايير عمل الأشكال التوضيحية وحثهم على الالتزام بها والحرص عليها في عمل الشكل التوضيحي ومن تلك المعايير:

- دقة الشكل وسهولة قراءته.
- الوضوح في تعبير الشكل عن الأفكار الواردة في الموضوع المقروء وكونه يغني عن العودة إلى صفحات المحتوى لأغراض الفهم.
- شمول الأفكار: يعني أن يعبر الشكل عن الأفكار الواردة في النص كاملةً.
- المنطقية في التنظيم:يعني أن ينظم الشكل للتعبير عن محتوى التعلم بشكل منطقي.
- إبراز الأفكار الرئيسة والاهتمام بها وعدم التشديد على التفصيلات.
- الجاذبية: تعني أن يكون الشكل جذاباً ومريحاً للبصر.

و- تكليف الطلبة بقراءة موضوعات خارجية وتحليلها وعمل أشكال توضيحية تعبر عن محتوى ما قرؤوه ومناقشة تلك الأشكال داخل قاعة الدرس.

خطوات استخدام إستراتيجية عمل الأشكال التوضيحية في تعليم القراءة:

يمكن استخدام إستراتيجية عمل الأشكال التوضيحية في تعليم وتعلم القراءة باتباع الآتي:

- تحديد النص القرائي الذي يراد استيعابه.

- مطالبة الطلبة بقراءة النص القرائي قراءة دقيقة لأغراض الدراسة والفهم.
- مطالبة الطلبة بتحليل الموضوع ومعرفة العناصر التي يتكون منها.
- تقسيم الطلبـة عـلى مجموعـات صـغيرة والتشـديد عـلى العمـل المشـترك بـين أفـراد المجموعة في عمل الأشكال.
- مطالبة كل مجموعة بعمل شكل توضيحي معين يعبر عن المفاهيم والأفكار الرئيسـة التي تضمنها النص المقروء مع مراعاة المعايير الخاصة بعمل الأشكال التي مرّ ذكرها.
- عرض الأشكال التي تم عملها من المجموعات ومناقشتها وتقويمهـا مـن جميـع أفـراد المجموعات وتقييم الأشكال المميزة.
- تكليف الطلبة بتطـوير الأشـكال التوضـيحية التـي تعـبر عـن محتـوى الـنص القـرائي بأشكال إبداعية مبتكرة تراعى فيها معايير جودة الأشكال التوضيحية المذكورة.
- بعد تأكد المدرس من ان الجميع أتقن مهارة عمل الأشكال التوضيحية وأصـبح قـادراً عـلى اسـتخدامها للتعبـير عـن محتـوى الـنص القـرائي، واسـتخدام صـورها بأشـكالها المختلفـة في تلـك المهمـة يطلـب مـن الطلبـة أن تتضـمن إجابـاتهم في الامتحانـات المدرسية أشكالاً توضيحية تعبر عن المحتوى تـدعم تلـك الإجابـات وتعتمـد لقيـاس مدى استيعاب الطالب وفهمه للموضوع أو القضية التي يدور السؤال حولها.

ميزات التعلم باستخدام الأشكال التوضيحية:

- يجعل المتعلم أكثر اعتماداً على نفسه في عملية التعلم.
- ينمي القدرة لدى المتعلم على إدراك العلاقات بين عناصر الموقف التعليمي.
- عمل الأشكال يسهم في تثبيت المعلومات لدى المتعلم.
- يسهم في تنمية مهارات ما وراء المعرفة من خلال مساءلة المتعلم نفسه:

- كيف أعبر عما فهمت بشكل توضيحي؟
- كيف أعمل الشكل التوضيحي؟
- هل الشكل الذي عملته دقيق وواضح في التعبير عن المحتوى؟
- هل الشكل يعبر عن العناصر الرئيسة وليس التفصيلات؟
- هل يعبر الشكل عن تنظيم المحتوى بشكل منطقي؟
- هل هو جذاب؟
- هل يغني عن العودة إلى تقليب صفحات النص لأغراض فهم الموضوع؟

- يزيد من ثقة المتعلم بنفسه لشعوره بالقدرة على الاستيعاب والإنجاز.
- يمكن اعتماد الأشكال التوضيحية كملخصات لمحتويات الكثير من الموضوعات يعود إليها الطالب عند الحاجة.
- يمكن أن يؤدي إلى تنمية مهارات العمل الجماعي التعاوني إذا استخدم بأسلوب المجموعات الصغيرة.

إستراتيجية خرائط المفاهيم
Concept Maps Strategy

تتأسس هذه الإستراتيجية على مبدأ التنظيم العقلي البصري للمعلومات فيستخدم فيها الذكاء اللفظي والبصري في إدراك المحتوى، ويأتي استخدامها في التدريس استجابة لما دعا إليه أوزبيل حول أن يكون التعلم ذا معنى الأمر الذي يقتضي اندماج المعلومات الجديدة بالبنية المعرفية للمتعلم اندماجاً حقيقياً، فيعاد بعد ذلك تشكيل البنية المعرفية لدى المتعلم من جديد، وهذا يعني أن استخدام خرائط المفاهيم يعني كشف تنظيم البنية المعرفية السابقة لدى المتعلم، وتصحيحها لتتوافق والمفاهيم الجديدة التي يراد تعلمها فينتج عن ذلك تشكيل جديد للبنية المعرفية عن طريق إعادة تنظيمها وتأهيلها لتلقي المفاهيم الجديدة وربطها بالمفاهيم السابقة.

أما عن ماهية هذه الإستراتيجية فإن المربين يكادون أن يجمعوا على أن خرائط المفاهيم هي رسوم تخطيطية ثنائية الأبعاد تترتب فيها المادة في صورة هرمية بحيث تكون

المفاهيم الأكثر شمولاً الأقل خصوصية في قمة الهرم تليها بالتدريج المفاهيم الأقل شمولاً الأكثر خصوصية نزولاً إلى قاعدة الهرم، وتحاط هذه المفاهيم بمربعات، أو أطر بيضوية تربط بينها أسهم أو خطوط مكتوب عليها نوع العلاقة بين المفاهيم (**خطايبة، 2005**) وتكون وظيفة هذه الخطوط الدلالة على العلاقات بين المفاهيم، ويطلق عليها الوصلات، أو خطوط الربط يكتب عليها أفعال، أو حروف، أو شبه جملة، يطلق عليها كلمات الربط لتوضيح طبيعة العلاقة بين المفاهيم؛ فهي إذن رسوم ثنائية البعد للعلاقات بين المفاهيم. يعبر بها عن تنظيمات هرمية متسلسلة لأسماء المفاهيم التي يتضمنها الموضوع تشتمل على دوائر، أو مربعات تؤطر كل مفهوم، و أسهم أو خطوط تربط بين تلك المفاهيم أما من حيث وظيفتها فهي: أداة تعمل على تنظيم الأفكار والمعاني التي يتضمنها الموضوع وتوضيح العلاقات بين المفاهيم لمساعدة الطالب على تنظيم معرفته بقصد تعميق فهمه للموضوع (**عطية،2009**).

مكونات الخريطة المفاهيمية:

في ضوء ما تقدم يمكن تحديد مكونات الخريطة المفاهيمية بالآتي:

- المفهوم العام الرئيس. هو نتاج عقلي أو تصور ذهني يتكون لدى الفرد من خلال تجميع الصفات المشتركة بين الأشياء يمتاز بالشمول والسعة، وقلة التخصيص.
- المفاهيم الأكثر خصوصية الأقل شمولاً من المفهوم العام.
- دوائر أو مربعات حول المفاهيم.
- وصلات عرضية بين المفاهيم قد تكون خطوطاً أو أسهماً.
- كلمات ربط بين المفاهيم تكتب على الوصلات، وقد تكون أفعالاً أو حروفاً، أو شبه جملة.
- في بعض الأحيان تحتوي الخريطة المفاهيمية أمثلة من المفاهيم وعندها لا تحاط بدوائر.

دور الخريطة في عملية الفهم القرائي:

للخريطة المفاهيمية دور كبير في عملية التعلم وذلك من خلال ما يأتي:

- تجعل المعلم واعياً بالطريقة التي يرى بها الطلاب محتوى الموضوع المقروء.
- تمكن المعلم من تعرف الفهم الصحيح أو الخاطئ لدى طلبته للموضوع القرائي عن طريق قيامهم برسم الخريطة المفاهيمية التي يعبرون بها عن محتوى الموضوع.
- تساعد المتعلمين على ربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم السابقة المخزنة في أذهانهم.
- تمكن المتعلمين من إدراك العلاقات بين المفاهيم وأوجه الشبة والاختلاف بينها.
- تدرب الطلبة على طريقة البحث عن العلاقات بين المفاهيم.
- تنمي القدرة لدى المتعلمين على التفكير التأملي والإبداع.
- تنمي القدرة لدى المتعلمين على ترتيب المفاهيم والتشديد على العلاقات بين الأشياء .
- تدرب الطلبة على التمييز بين المعلومات الرئيسة والمعلومات الهامشية في الموضوع والفصل بينها.
- بموجبها يمارس الطلبة إعداد ملخصات ذهنية لما تعلموه يعبرون عنها برسوم تخطيطية ثنائية الأبعاد الأمر الذي يساعد على تثبيت التعلم في أذهانهم، والإحاطة بمواد التعلم.
- تسهم في تنمية القدرة على التفكير الاستقصائي لدى المتعلم.
- تجعل التعلم ذا معنى عند المتعلمين.
- تسهل مراجعة المادة وتحقق السرعة في استحضار المعلومات التي تم تعلمها في ذاكرة المتعلم.

أهداف التعليم بالخريطة المفاهيمية:

أشار (Zeilick, 1998) إلى أن استخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في التدريس يرمي إلى:

- أن يتعلم الطلبة مصطلحات، وحقائق ومفاهيم عن موضوع الدرس.
- أن يتعلم الطلبة دمج المعلومات والأفكار والمفاهيم الواردة في النص مع بعضها وكيفية الربط بينها وتنظيمها في البنى المعرفية عندهم.
- أن يفكر الطلبة ملياً في الصورة الكبيرة التي يكون عليها الموضوع، و ما بين المفاهيم الواردة فيه من علاقات.
- أن يتمكن الطلبة من الإبداع في التعامل مع محتوى النص واستيعابه والتعبير عنه بالرسوم الثنائية الأبعاد كلما تدربوا على استخدام تلك الرسوم.
- أن تتحسن مهارات ذاكرة المدى الطويل للمعرفة لدى الطلبة؛ فيكون التعلم أكثر ثباتاً في أذهانهم.
- أن تنمو لدى الطلبة مهارات واستراتيجيات تفكير ذي مستوى عالٍ.
- أن يتمكن الطلبة من استخدام الخرائط المفاهيمية بكفاية وفعّالية عالية في التعبير عن محتوى ما يتعلمون من النصوص التي يدرسونها.

التدريس بالخرائط المفاهيمية:

أشار نوفاك وجوين إلى أن التدريس بالخريطة المفاهيمية يقتضي:

1) أن يبدأ المدرس بتحديد المفهوم الرئيس الأكثر شمولية الأقل تخصيصاً والمفاهيم الأقل شمولية الأكثر تخصيصاً في الموضوع المراد دراسته وهذا يتطلب أن يكون المدرس قد درس الموضوع وأحاط به من جميع أبعاده وتعرف عناصره الرئيسة والفرعية.
2) أن يحدد المدرس الأهمية النسبية لكل مفهوم أو عنصر والعلاقات التي تربط بين المفاهيم أو العناصر.
3) أن يدرب الطلبة على رسم الخرائط المفاهيمية للتعبير بها عما تم فهمه واستيعابه من الموضوع.

4) أن تعرض المفاهيم حسب درجة عموميتها فتكون المفاهيم الأكثر عمومية في المقدمة تليها الأقل فالأقل حتى تنتهي بأقلها عمومية وأكثرها تخصيصاً مع مراعاة وضع المفاهيم المتكافئة في الأهمية على مستوى أفقي واحد في حالة الشكل الهرمي للخريطة المفاهيمية.

وعلى أساس ما تقدم فإن الخريطة المفاهيمية تبنى باتباع الخطوات الآتية:

- دراسة الموضوع أو النص القرائي دراسة دقيقة ترمي إلى إدراك أفكاره الرئيسة والفرعية.
- تحليل الموضوع إلى عناصره.
- تحديد الأهمية النسبية لكل عنصر من عناصر الموضوع وتحديد المفاهيم الأساسية فالتي تليها.
- ترتيب المفاهيم بشكل هرمي بدءاً من الأكثر عمومية إلى الأقل عمومية بحسب ما بينها من علاقات وذلك بكتابة تلك المفاهيم على السبورة، أو الورق.
- وضع المفاهيم المذكورة داخل دوائر أو مربعات.
- الربط بين المفاهيم المذكورة بخطوط أو أسهم.
- كتابة كلمات أو حروف على تلك الخطوط أو الأسهم للدلالة على العلاقة التي تربط بين تلك المفاهيم.

أما خطوات تعليم القراءة من أجل الفهم وتنمية مهارات التفكير المعرفي وفوق المعرفي بموجب إستراتيجية الخرائط المفاهيمية فتسير كما يأتي:

1- تحديد الموضوع القرائي.
2- تحفيز الطلبة على قراءته قراءة دقيقة.

3- لفت انتباه الطلبة على وجوب تقصي الأفكار الرئيسة في النص والأفكار الأقل منها أهمية وإدراك العلاقات بين تلك الأفكار والمفاهيم الواردة في النص.

4- توزيع الطلبة بين مجموعات صغيرة تقرأ النص سوية على أن يشترك كل طالب منها في قراءة النص واستخلاص ما فيه من أفكار ومفاهيم، ويمكن تناول الموضوع فردياً.

5- البدء بقراءة النص قراءة فاحصة لأغراض الدرس وتقصي المعاني والمفاهيم.

6- قيام الطلبة برسم الخرائط المفاهيمية في ضوء دراستهم الموضوع ومراعاة شروط بناء الخريطة المفاهيمية لا سيما تدرج المفاهيم من المفهوم الرئيس نزولاً والربط بين المفاهيم بالوصلات، وكتابة ما يدل على العلاقة بين المفاهيم.

7- تقويم الخرائط المفاهيمية التي رسمت من المجموعات أ والأفراد عن طريق عرضها أمام الجميع وملاحظة ما يأتي:

- دقتها في التعبير عن محتوى الموضوع القرائي.
- وضوحها ومنطقية عرض المفاهيم فيها.
- التزامها بعرض المفاهيم بدءاً من المفهوم الرئيس الشامل نزولاً حتى أقل المفاهيم عمومية وأكثرها تخصيصاً.
- الربط بينها واستخدام الوصلات بشكل صحيح.
- كتابة ما يدل على العلاقة بين المفاهيم على الخطوط أو الأسهم الرابطة بين المفاهيم، ولغرض التأكد من أن كل طالب استوعب الموضوع تماماً وأصبح قادراً على التعبير عن محتواه بالخريطة المفاهيمية للمدرس أن يطلب من بعض الطلبة رسم الخريطة على السبورة من دون الاستعانة بالنص القرائي، وعندما يجد الطلبة قادرين على ذلك تماماً فهذا يعني أمرين:

الأول: أن الطلبة استوعبوا الموضوع القرائي.

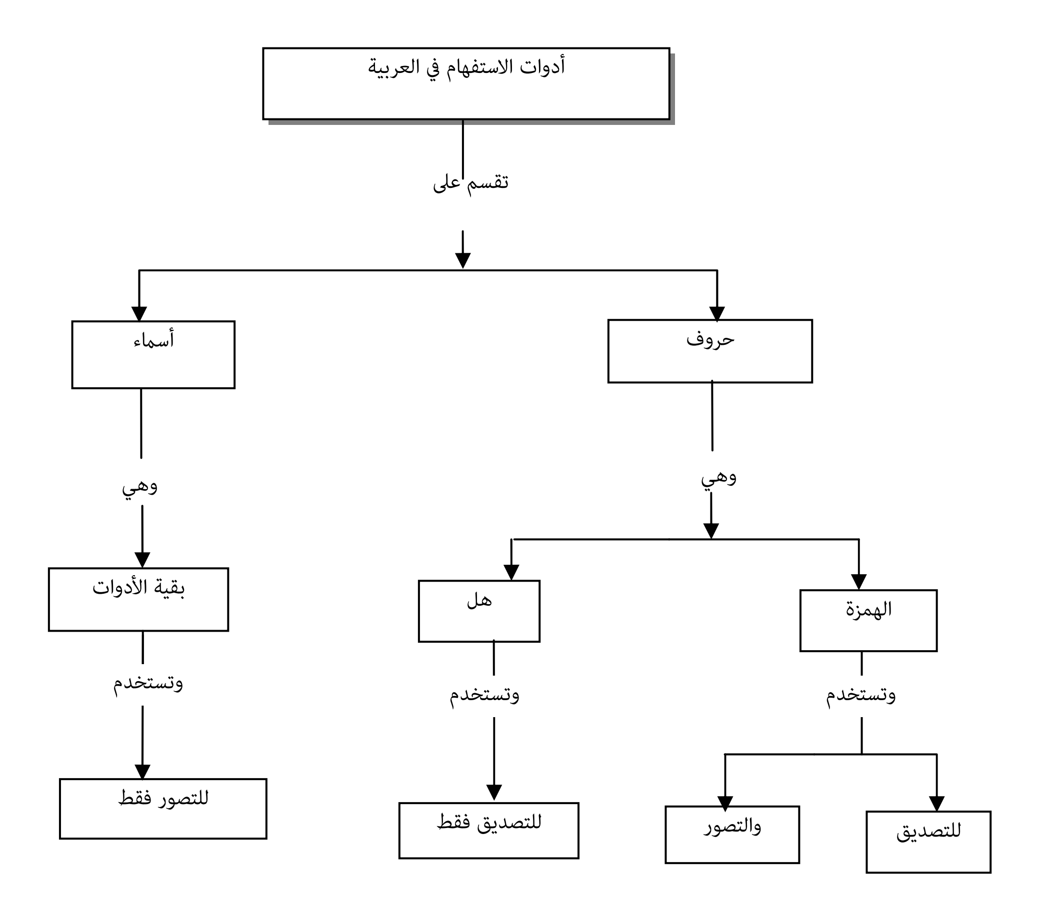
الثاني: أن الطلبة يمتلكون المهارات اللازمة لرسم الخريطة.

8- التوضيح: في هذه الخطوة يطلب من الطالب استخدام الخريطة التي رسمها لتوضيح محتوى النص بدءاً من المفهوم الشامل نزولاً، أي يشرح عناصر المحتوى باستخدام الخريطة المفاهيمية، وبذلك يكون الطالب استوعب الموضوع فعبر عنه بالخريطة المفاهيمية، وأصبح قادراً على توضيحه وشرحه باستخدام الخريطة المفاهيمية أيضاً.

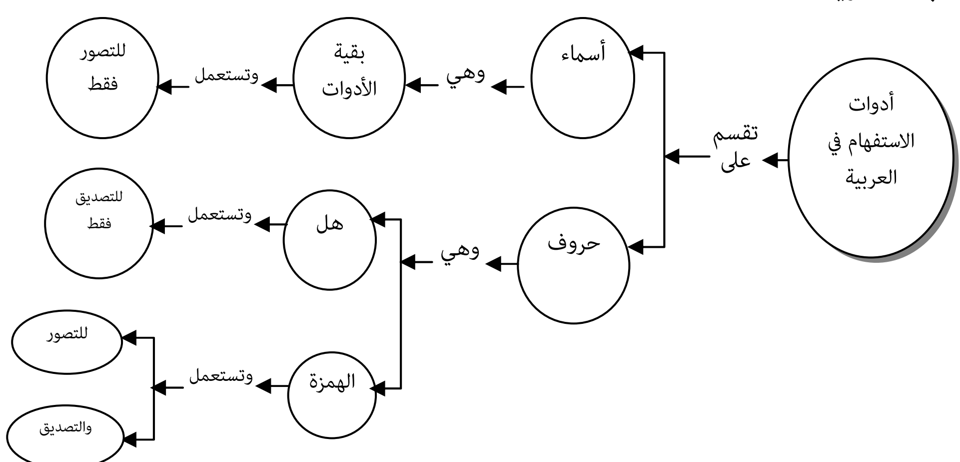
أشكال الخريطة المفاهيمية:

هنالك أكثر من شكل للخرائط المفاهيمية منها:

أ- الشكل الهرمي وهو أكثر الأنواع شيوعاً في الاستخدام وهو كما في الشكل الآتي:



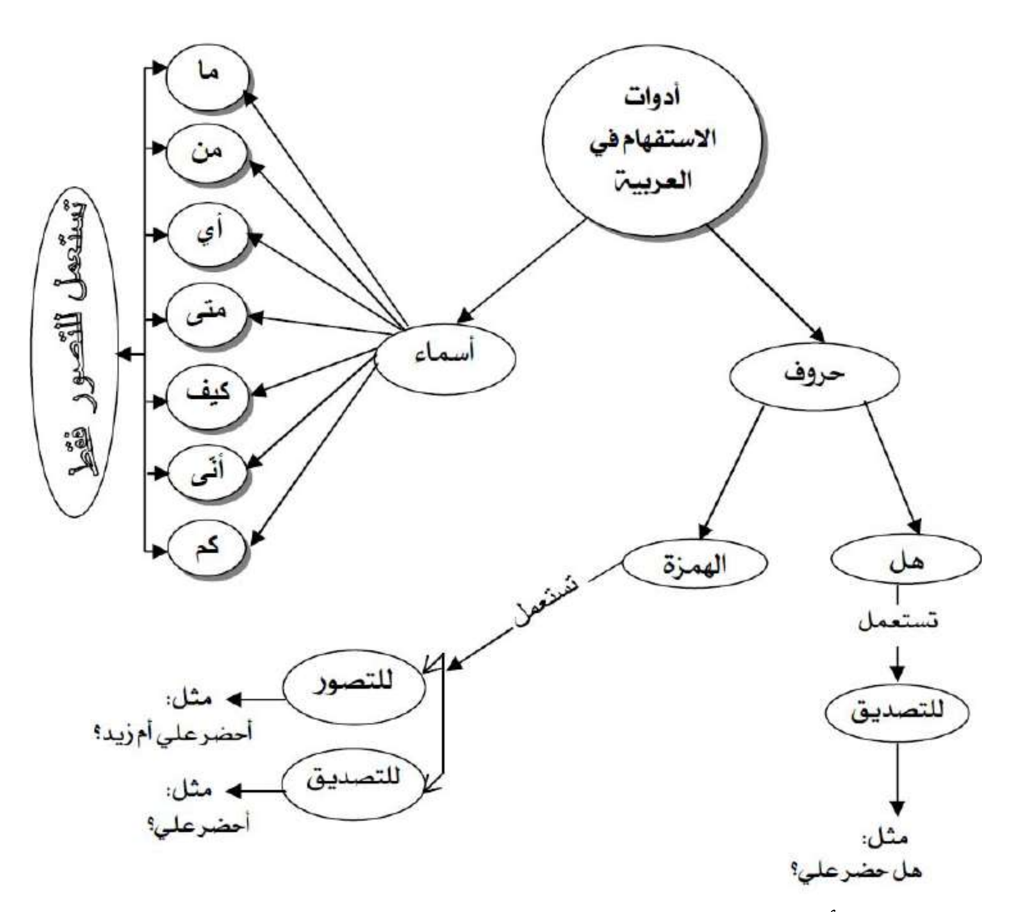
ب- الخريطة المتسلسلة مثل:



ج- الخريطة المجمعة حول الوسط مثل:

أدوات الاستفهام في العربية
حروف
هل
وتستعمل
للتصديق فقط
الهمزة
وتستعمل
للتصور
والتصديق
أسماء
وهي
بقية الأدوات
وتستعمل
للتصور فقط

د- الخريطة العنكبوتية مثل:



ويمكن أن تستخدم الخريطة المفاهيمية وسيلة اختبار لقياس مدى قدرة الطالب على فهم الموضوع واستيعابه والإحاطة به كما يأتي:

- تقديم المفاهيم مؤطرة بدوائر أو مربعات من دون تأشير العلاقات بينها ويطلب من الطالب إكمال الخريطة بالربط بين دوائر المفاهيم بالوصلات وكتابة ما يدل على العلاقة بينها.

- تقديم الخريطة كاملة من حيث الشكل مع ذكر المفهوم الرئيس فقط ويطلب من الطلبة كتابة المفاهيم التي تلي المفهوم الرئيس داخل الدوائر، أو المربعات الفارغة.
- تقديم الخريطة فارغة مع قائمة من المفاهيم والمفهوم الرئيس ويطلب من الطلبة ملء الدوائر أو المربعات بوضع المفهوم في الدائرة أو المربع الذي يلائمة.
- تقديم الخريطة ينقصها بعض المفاهيم ويطلب من الطلبة إكمال النواقص.
- مطالبة الطلبة ببناء خريطة مفاهيمية للإجابة عن سؤال حول محتوى نص قرائي، أو موضوع دراسي معين.

ميزات استخدام الخريطة المفاهيمية في التدريس:

أشار (Zeilik, 1998)إلى أن استخدام الخريطة المفاهيمية في التدريس يتميز بما يأتي:

- أن الطلبة بموجبها يركزون على الصورة الكبيرة للموضوع وفهمه وتجنبهم الحفظ من دون فهم.
- تمكن الطلبة والمعلمين من إيجاد الروابط الصحيحة بين المفاهيم التي يتضمنها النص القرائي.
- تتميز المعرفة التي يكتسبها الطلبة باستخدام الخريطة المفاهيمية بأنها معرفة فعّالة ديناميكية متضمنة في سياق الموضوع، وليست معرفة نظرية ساكنة تقوم على فهم الإطار العام للموضوع ومفاهيميه المترابطة لا المجزأة.
- يمكن أن يعين الطلبة على معرفة كيف يتعلمون من خلال استخدام الخريطة المفاهيمية.

غير أن التعلم بموجبها يستوجب تدريباً كافياً لاكتساب خبرة كافية تؤهل الطلبة لرسم هذه الخرائط واستخدمها للتعبير عن محتوى النصوص القرائية.

أنموذج تطبيقي لاستخدام الخريطة المفاهيمية في تعلم القراءة:

الموضوع القرائي: القدس.

أهداف دراسة الموضوع:

- أن يدرك الطلبة أن العرب هم أول من أسس القدس.
- أن يعرف الطلبة الأقوام الأجنبية التي غزت القدس واحتلتها.
- أن يعرف الطلبة الأسباب التي جعلت القدس مركزاً سياحياً.
- أن يذكر الطلبة الأدلة التاريخية على عروبة القدس.
- أن يعرف الطلبة زيف ادعاء الصهاينة بالقدس.
- أن يرسم الطلبة خريطة معرفية تعبر عن محتوى الموضوع.

خطوات سير الدرس:

1- تحديد الموضوع: أقول إن درسنا القرائي هو موضوع طالما كتب عنه المؤرخون، وتناوله السياسيون وشغل بال الأجيال من العرب والمسلمين إنه القدس، وأكتب عنوان الموضوع في أعلى السبورة(القدس).

2- تحفيز الطلبة لقراءة الموضوع: في هذه الخطوة أقول: من منكم يعرف من أسس القدس؟ وأين تقع القدس؟ ومن احتلها عبر التاريخ؟ ولماذا تعاقب عليها المحتلون؟ وما الأدلة على زيف ادعاء اليهود أنهم سكانها الأصليون؟ إن الإجابة عن هذه التساؤلات وغيرها مما يدور في أذهانكم حول القدس يمكن أن نستدل عليها من خلال قراءة النص.

ثم أقول: عندما تقرؤون النص تقصوا الأفكار الرئيسة وما يتفرع عنها فيه لأني سأطلب منكم بعد الانتهاء من قراءة الموضوع التعبير عما استوعبتموه من أفكاره وعناصره بخريطة مفاهيمية تمثل ملخصاً شاملاً لمحتوى النص القرائي.

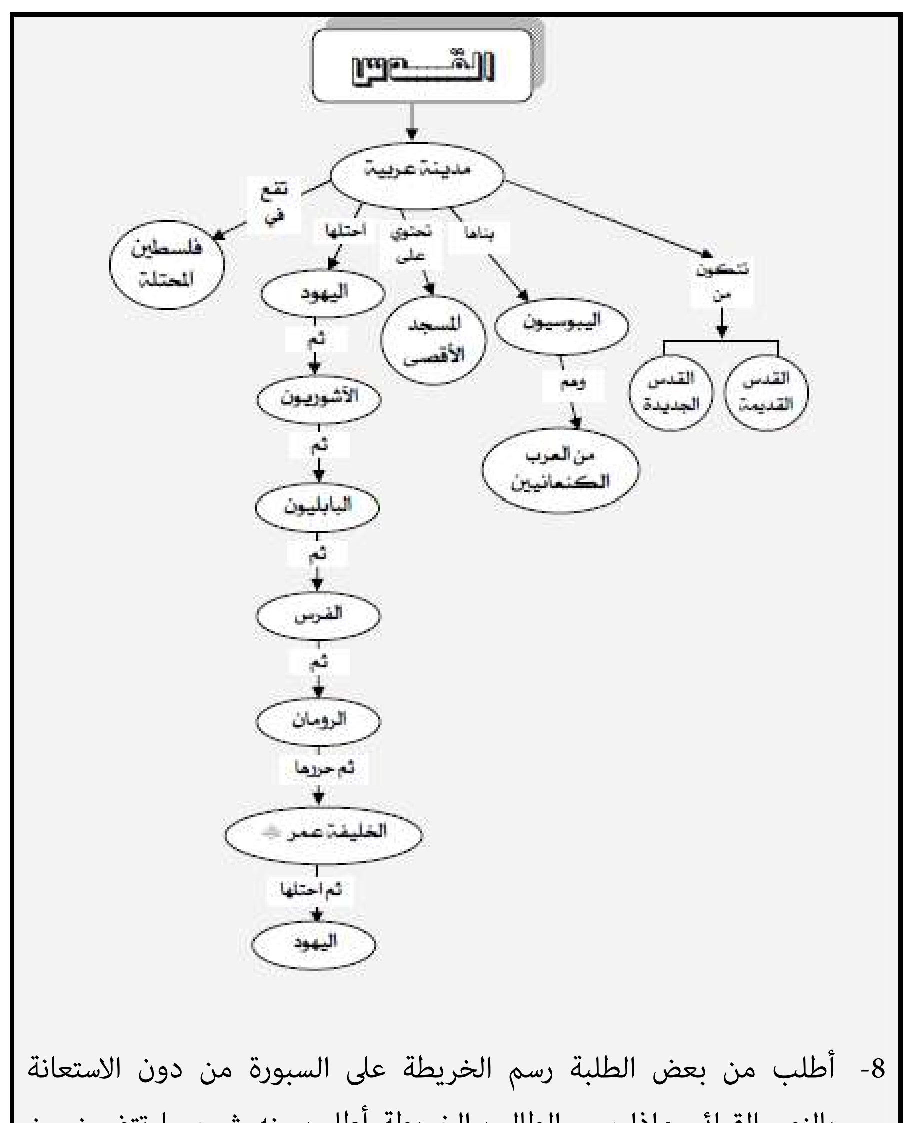
3- أقوم بتوزيع الطلبة بين مجموعات صغيرة بعدد ثلاثة طلاب في كل مجموعة واذكرهم بوجوب دراسة الموضوع سوية لغرض استيعابه وتوضيح ما استوعبوه باستخدام الخريطة المفاهيمية.

4- أطلب من الطلبة قراءة النص قراءة فاحصة في عشر دقائق، وأقوم بالتجوال بينهم لمراقبة ممارستهم القراءة بطريقة صامتة، موضحاً بعض المفردات والتراكيب التي تحتاج إلى توضيح لأغراض فهم النص.

5- بعد الانتهاء من القراءة أطلب من الطلبة رسم خريطة مفاهيمية تعبر عن محتوى الموضوع مذكراً بشروط بناء الخريطة وترتيب الأفكار أو المفاهيم والربط بين المفاهيم بالوصلات والألفاظ الدالة على العلاقات.

6- عرض خرائط الطلبة وتقويمها وإبداء الملاحظات حولها من الطلبة تحت إشراف المدرس .

7- الوصول إلى صيغة يتفق عليها الجميع للخريطة المفاهيمية التي تعبر عن محتوى الموضوع وقد تكون كالآتي:



8- أطلب من بعض الطلبة رسم الخريطة على السبورة من دون الاستعانة بالنص القرائي، وإذا رسم الطالب الخريطة أطلب منه شرح ما تتضمن من مفاهيم.

إستراتيجية دورة التعلم

تستند هذه الإستراتيجية إلى الفلسفة البنائية التي تهتم بالتعلم القائم على بناء المعرفة، وخطوات استخدامها، وتعد تطبيقاً لنظرية بياجيه حول البناء المعرفي التي تتكون مراحلها من التمثيل، والمواءمة والتنظيم التي تمهد كل منها للتي تليها؛ لذلك فإن دورة التعلم توصف بأنها عملية استقصائية، وتعد منهجاً للتفكير المعرفي وفوق المعرفي الذي يلائم الكيفية التي يتعلم بها الطلبة، والاستنباط البناء من أجل تنظيم اكتساب المعارف.

وقد أثبتت الدراسات أن دورة التعلم تمكن المتعلمين من بناء أنظمة معرفية متكاملة للمحتوى، وكونها إستراتيجية فعّالة في المواقف التعليمية التي تتسم بالصعوبة **(خطايبة، 2005)** وتسهم إسهاماً فعّالاً في زيادة التحصيل المعرفي وتنمية مهارات التفكير المنطقي لدى الطلبة.

فضلاً أنها تجعل المتعلم مركز العملية التعليمية إذ يكون فيها مسؤولاً عن اكتشاف المفاهيم والتعامل معها، وجمع المعلومات حولها، ووصفها، وتقديم مسوغاتها، وأهميتها وتطبيقها والتوسع فيها باكتشاف تطبيقات جديدة لما تعلمه وأهم ما تشدد عليه هذه الإستراتيجية طريقة البحث عن المعرفة وليس المعرفة بحد ذاتها.

ويقوم التعلم بموجبها على افتراض أن المتعلم عندما يكون أمام موقف جديد يسعى إلى اكتشاف كنهه فتنتابه حالة من عدم الاتزان تشعره بالحاجة إلى إعادة اتزانه فيندفع ليصل إلى معلومات جديدة تساعده على إعادة التوازن عن طريق المواءمة والتكيف فيؤدي ذلك إلى النمو المعرفي الذي شدد عليه بياجيه ولكي تكتمل دورة التعلم لا بد من تنظيم المعلومات التي اكتسبها المتعلم مع ما لديه من تركيبات معرفية عن طريق عملية التنظيم التي تحصل لدى المتعلم في مرحلة تطبيق المفهوم.

مراحل دورة التعلم:

إن دورة التعلم تمر بأربعة مراحل هي:

الأولى: مرحلة استكشاف المفهوم:

في هذه المرحلة يحاول المتعلم اكتشاف المفهوم الجديد عن طريق التفاعل مع المواد والمعلومات المتوافرة من جهة والتفاعل مع الطلبة الآخرين من جهة أخرى.

وتقابل هذه المرحلة مرحلة التمثيل عند بياجيه إذ يقوم الطالب بسلسلة من الأنشطة في ضوء ما يتلقى من معلومات جديدة فتحصل عنده حالة من عدم الاتزان المعرفي بفعل ما يتولد لديه من تساؤلات ذاتية حول أسباب ما رأى إذْ لا بد له عندما يتعرض إلى موقف جديد من أن يسأل ذاته لماذا؟ أو لماذا حدث هذا؟ وكيف حدث هذا؟ وغير ذلك من التساؤلات التي تدور في ذهنه.

أما دور المعلم في هذه المرحلة فهو طرح أسئلة ترمي إلى توجيه تفكير الطلبة نحو العمليات العقلية التي ينبغي الانخراط فيها بقصد تنمية مهارات التفكير وتطويرها لدى الطلبة، فضلاً عن إجابة بعض الأسئلة التي يطرحها الطلبة، وتقديم بعض التعزيزات التي تشجع الطلبة على الاستمرار في الاستكشاف، وهذا يتطلب أن يحدد المعلم مسبقاً المفهوم الذي يريد اكتشافه من الطلبة، والأنشطة التي يجب أن يقوم بها الطلبة لاكتشاف المفهوم والإحاطة به وتقديم التوجيهات والإرشادات الضرورية التي يحتاج إليها الطلبة لنجاح مهمة الاستكشاف في هذه المرحلة.

الثانية: تفسير المفهوم

في هذه المرحلة يقوم الطلبة ببناء المفهوم بطريقة تعاونية من خلال المعلومات التي حصلوا عليها في مرحلة الاستكشاف، وتنظيمها، ويتولى المعلم توجيه تفكير الطلبة حتى يتمكنوا من بناء المفهوم بلغتهم فيما يقوم هو بتقويم الصياغة اللغوية التي يقدمها الطلبة للمفهوم، وتقابل هذه المرحلة مرحلة المواءمة في طريقة تكوين المعرفة عند بياجيه.

الثالثة: تطبيق المفهوم:

في هذه المرحلة يقوم المتعلم باستخدام المعلومات التي قدمت له في مواقف جديدة الأمر الذي يؤدي إلى مزيد من الفهم للقضايا النظرية التي قدمت له. فضلاً عن تزويد الطلبة بخبرات إضافية لإثارة مهارات استقصاء أخرى لديهم فيؤدي ذلك إلى طور اكتشاف جديد، وتقابل هذه المرحلة مرحلة التنظيم عند بياجيه.

ولغرض توجيه الطلبة نحو التوسع في الأفكار ينبغي استحضار الخبرات السابقة ذات الصلة بالمفهوم الجديد، وكيفية ربط المفهوم الجديد بالخبرات السابقة واستحضار الأمثلة التي من شأنها ربط المفهوم الجديد بحياة الطلبة، واستحضار الأسئلة التي تشجع الطلبة على اكتشاف أهمية المفهوم، وتحديد المفهوم التالي الذي يتصل بالمفهوم الجديد.

الرابعة: التقويم: التقويم في دورة التعلم ينبغي أن يكون مستمراً بنائياً في جميع المراحل وعلى المعلم اتخاذ ما يلزم لجعله كذلك، ويجب أن يؤدي إلى تشجيع البناء المعرفي للمفهوم، والمهارات العلمية والتأكد من مدى تمكن الطلبة من مهارات:

الملاحظة، والتصنيف، والقياس، والتنبؤ، والاستدلال، وتمكن الطلبة من مهارة تحديد المتغيرات، وضبطها، والتعريفات الإجرائية، وتحديد الفرضيات، والتجريب ومناقشة النتائج، وتحديد الأسئلة التي يمكن طرحها لأغراض التقويم.

وعلى أساس ما تقدم فإن هذه الإستراتيجية تلائم الموضوعات ذات الطبيعة العلمية التي تتسم بالصعوبة وإن اعتمادها في التعليم يقتضي:

- تحديد الخبرات السابقة لدى الطلبة باعتبارها إستراتيجية تهتم بالتعلم البنائي الذي يقوم على ربط اللاحق بالسابق.
- تحديد أهداف التعلم لتوجيه مسار التفكير.
- تحديد المفاهيم التي يراد اكتشافها أو تقديمها للطلبة.
- تحديد الخبرات الحسية اللازمة لأنشطة دورة التعلم.
- وضع خطة لتنفيذ كل من:

*أنشطة الاكتشاف.

*أنشطة تقديم المفهوم.

*أنشطة تلخيص المفهوم وصياغته لغوياً.

* أنشطة تطبيق المفهوم في مواقف جديدة.

ميزات دورة التعلم:

تتميز دورة التعلم بما يأتي:

- تمكن الطلبة من بناء أنظمة معرفية متكاملة للمحتوى التعليمي.
- تعد طريقة فعّالة في مواقف التعلم الصعبة.
- تسهم بشكل فاعل في تطوير المهارات العلمية لـدى المتعلمـين وزيـادة التحصـيل المعرفي.
- تنمي اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين نحو التعلم.
- تنمي مهارات التفكير المعرفي وفوق المعرفي لدى الطلبة.
- تؤدي إلى تطوير التفكير ألاستنتاجي.
- تزيد من قدرة المتعلمين على استخدام اللغة استخداماً يتسم بالدقة والإتقان مـن خلال التمرس في التعبير عن خصائص الأشياء والمفاهيم.
- المتعلم فيها مركز العملية التعليمية التعلمية ومحورها.

ومن الجدير بالذكر القول ثانية أننا عندما تتحـدث عـن هـذه الإسـتراتيجية وغيرهـا هناك لا نريد أن ينصرف ذهن القارئ إلى استخدامها في دروس القـراءة فقـط. وإنمـا في قـراءة أي موضـوع مـن الموضـوعات الدراسـية بمـا في ذلـك الفيزيـاء أو الكيميـاء والتاريخ والأحياء وغيرهـا فضـلاً عـن إمكانيـة اسـتخدامها في دروس القـراءة والأدب والبلاغة والنحو إذ يمكن تطبيق هذه الإسـتراتيجية في دروس النحـو باتبـاع مراحلهـا الأربع التي مرّ ذكرها والحال نفسها في تدريس البلاغة وهكذا.

إستراتيجية النمذجة
Modeling Strategy

تعد إستراتيجية النمذجة من بين الإستراتيجيات المهمة في تطوير مهارات التفكير المعرفي والتفكير ما وراء المعرفي، وهي تتأسس على التعلم بالنموذج القدوة المشفوع بالإيضاح والتعليق.

وتعد هذه الإستراتيجية البداية التي لا يمكن أن يستغني عنها برنامج تعليم مهارات التفكير فوق المعرفي.

والنمذجة تعني أن يقدم المعلم نماذج لعمليات التفكير فوق المعرفي فيما يجري في الحياة اليومية أو المدرسية. فالمعلم بموجبها يوضح سلوكياته في التفكير عن طريق نمذجة تلك السلوكيات؛ فقد يتصدى المعلم لحل مشكلة، أو يتقمص دوراً معيناً، أو يؤدي مهمة تعليمية فهو بموجب هذه الإستراتيجية ينمذج سلوكه وما يجري داخل ذهنة ويقدمه في صورة قوالب مرئية أو مسموعة للمتعلمين وذلك بقصد تعليمهم مهارات التفكير وكيف يفكرون وماذا يفعلون عندما يتعرضون إلى مواقف مماثلة.

فالمعلم يقدّم النموذج السلوكي أو ينمذج المهارات المطلوبة للطلبة الذين بهم حاجة إليها لغرض تبيان كيفية استخدام هذه الإستراتيجية في التعلم وغالباً ما يستخدم ذلك بأسلوب التدريس المصغر (Raymond, 1999).

وقد تكون النمذجة عن طريق التفكير بصوت عالٍ أو القراءة بصوت عالٍ، أو بتوضيح بعض الأنشطة ومناقشة الإجابات، وقد يقوم بها الطلبة أنفسهم إذ يقوم الطلبة بتقديم نمذجة لبعضهم البعض، وذلك بمحاكاة شخص أو أداء مهمة معينة في البيئة الصفية مع إتاحة الفرصة لهم للتعبير عن آرائهم وأفكارهم بعمليات التمثيل ومحاكاة الأدوار أو المهمات، وبموجب النمذجة يستطيع الطلبة التمييز بين أنماط مختلفة من التفكير؛ فيحكمون على النمط الملائم من بين تلك الأنماط وبذلك يكتسبون مهارات ما وراء المعرفة لتنمية تفكيرهم وتحسين جودته.

ولـكي يكـون الـتعلم بـالنموذج أو القـدوة فعـالاً يـرى جـروان (1999) أن التعلـيم بالقدوة يكون من أنجح أساليب التعليم وأكثرها فعالية عندما يكون مشفوعاً بالإيضاحات والتعليقات التي يقدمها القائم بالنمذجة (القـدوة) في أثنـاء قيامـه بالعمـل المنمـذج وأن الحاجـة إلى هـذه الإسـتراتيجية في التعلـيم تـزداد في المراحـل الدراسـية الأوليـة الابتدائيـة والمتوسطة حيث يبدأ تطبيق برامج تعليم مهـارات التفكـير بمعنـى أنهـا تعـد ضروريـة في المراحل التي يجب أن يعلم فيها الطلبة كيف يفكرون.

علـماً بـأن النمذجـة لا تـقصر عـلى الأنمـاط التفكيريـة فقـط إذ بالإمكـان اسـتخدام النمذجة للأنماط التفكيرية، أو المظاهر السلوكية بمعنى أن النموذج أو القالـب الـذي يـراد نمذجته أو محاكاته قد يكون نمطاً من أنماط التفكير، وقد يكون مظهراً محدداً من مظـاهر السلوك كما هـو الحـال بنمذجـة سـلوك المعلـم في تقـديم الـدرس، وهـذا يعنـي أن عـلى المتعلمين المشاهدين الذي يشاهدون النموذج أن يميـزوا بـين الأنمـاط التفكيريـة، والأنمـاط السلوكية ويحددوا ما هو أفضل فيها.

وعند استخدام النمذجة بأسلوب التفكير بصوت عالٍ في درس القـراءة فإنهـا توضـح كيف يفكر الطالب في المادة المقروءة لأنها تمكنهم من سماع ما يجري داخل عقل المنمذج من عمليات.

خطوات إستراتيجية النمذجة:

إن نمذجة السلوك أو التفكير بموجب هذه الإستراتيجية تمر بالآتي:

1. التقديم للمهارات المطلوب تعلمها: في هذه الخطوة يقوم المعلم بتعريف المهـارة التـي يـراد تعلمهـا وذلـك بتحديـدها، وبيـان أهميتهـا والحاجـة إليهـا في الحيـاة اليوميـة أو المدرسية، وبيان عمليات التفكير المتضمنة فيها، وأبرز الصعوبات التي يتوقع مواجهتها، وكيفية التغلب عليها، ويمكن أن يتم ذلـك بالإلقـاء الشـفهي والسـبورة أو عـن طريـق الاستعانة بمادة مقروءة يعدها المعلم مسبقاً، ويقدمها للطلبة.

2. النمذجة من المعلم: بعد التعريف بالمهارة وتبيان أهميتها والحاجة إليها وإثارة دوافع الطلبة لتعلمها يقوم المعلم بتقديم نموذج للعمليات العقلية المتضمنة في تلك المهارة فيسمّع ما يجري داخل ذهنه إلى الطلبة بمعنى أنه يتظاهر بأنه يفكر بصوت عالٍ أمام الطلبة، وقد يقرأ بصوت مسموع مقطعاً من كتاب أمامهم موجهاً نفسه لفظياً بمساءلة ذاته والتعبير عما يدور في ذهنه.
3. النمذجة من المتعلم: بعد أن يقوم المعلم باطلاع الطلبة على ماهية المهارة وأهميتها والحاجة إليها، وبعد أن يقوم بنمذجة العمليات أو السلوكيات اللازمة لأدائها وتهيئة الطلبة لنمذجتها يطلب من أحد الطلبة محاكاته ونمذجة المهارة بالطريقة التي قام بها المعلم وذلك بعد:
   - أن يحدد المعلم أدوار كل متعلم، والنمط أو النموذج الذي سيقوم بمحاكاته مع مراعاة السيناريو الذي يجب أن يلتزم به كل متعلم عندما يقدم النمذجة أو يمثل دوراً أمام زملائه.
   - أن يبدي الطلبة استعداداً للقيام بنمذجة الأدوار أو المهمات التي تناط بهم وفي هذه الخطوة يحرص المعلم على إعطاء الفرصة اللازمة للطلاب ليقارن كل منهم عمليات النمذجة التي قام بها بعمليات زميله الذي يجلس بجواره بمعنى أن يعبر كل منهما عما يدور في ذهنه للآخر، وبذلك يدرك المتعلمون عمليات تفكيرهم، وكيف يفكرون، ويتلقون التغذية الراجعة من بعضهم البعض فضلاً عن المعلم.
   - وللمعلم في هذه المرحلة أن يتدخل في أثناء عمليات النمذجة التي يقوم بها الطلاب لغرض التوجيه ورفع مستوى المتعلمين في الأداء، أو تعديل مسار التفكير.
4. المناقشة: في هذه الخطوة، وبعد قيام الطلبة بعمليات النمذجة وتمثيل مسارات التفكير للنماذج المستهدفة تجري المناقشة بين المعلم والمتعلمين حول أنماط التفكير ومساره، وكيفية الاستفادة من النموذج في الحياة، والتمييز بين نماذج التفكير الجيدة التي يمكن أن تعتمد، ونماذج التفكير السيئة لتجنبها.

وفي ضوء ما تقدم فإن بالإمكان استخدام إستراتيجية التفكير بصوت عالٍ لتقديم نموذج خبير يعرض للطلاب كيف يستخدمون التفكير ما وراء المعرفي، وإستراتيجيات ما وراء المعرفة عندما يعملون في مجموعة متنوعة من المهمات فيجعل الطلاب على سبيل المثال يرون، ويسمعون كيف يخطط المعلمون لأداء عملهم، وكيف يراقبون عملهم، وكيف يقيمونه وهكذا فإن هذه النمذجة تجعل الطلبة يسمعون ما يجري داخل عقل مقدم النمذجة (الخبير).

ولكي يتأكد المعلم من وعي الطلبة بما يجري في عملية النمذجة فقد يوقع نفسه في خطأ ويلاحظ رد فعل الطلبة الذي يعبر عن مدى وعيهم بهذا الخطأ ليتجنبوه.

وعند استخدام إستراتيجية التفكير بصوت عالٍ في النمذجة فقد تكون باستخدام مساءلة الذات؛ فيوجه المتعلم أو القائم بالنمذجة أسئلة لذاته مثل: ماذا أعرف عن هذا؟ وهل أنا متأكد منه؟ ما الذي أتوقعه؟ وقد تكون في صورة عبارات إنشائية، مثل: سأقوم بكذا، يجب أن أفعل كذا، ليس هذا ما يجب فعله. وهكذا.

تعليم القراءة باستخدام إستراتيجية النمذجة:

يجري تعليم القراءة باستخدام إستراتيجية النمذجة بإتباع الخطوات الآتية:

1) **تحديد الموضوع القرائي والتعريف به.**
2) **حفز الطلبة على دراسة الموضوع عن طريق بيان أهميته والحاجة إليه في الحياة العامة والمدرسية.**
3) **تحديد الهدف أو الغرض من قراءة الموضوع.**
4) **قراءة الموضوع من الطلبة وفيها:**

أ- **التخطيط لعملية القراءة** إذ يسأل الطالب نفسه العديد من الأسئلة التي توجه مسار قراءته مثل:

- ما الذي يمكن أن أتوصل إليه بعد قراءة الموضوع؟ أو ما الذي أبحث عنه في الموضوع؟
- ما الوقت اللازم لقراءة الموضوع؟
- هل من وسائل أستعين بها؟

في ضوء هذه التساؤلات يضع القارئ خطة ذهنية لعملية القراءة.

ب- **المراقبة:** إذ يراقب المتعلم عملية القراءة وكيفية تنفيذه الخطة وما إذا كان يسير بشكل صحيح أم أن هناك حاجة إلى تعديل عمله كأن يسأل ذاته:

- هل توجد في الموضوع فكرة لا أفهمها؟ وهل أتمكن من تحديدها ووصفها؟
- ما هي الأفكار الأكثر أهمية في الموضوع؟
- هل أتذكر ما قرأته؟
- هل أستطيع استرجاع ما قرأته؟

ج- **التقييم:** في هذه الخطوة يقيم المتعلم عملية القراءة التي قام بها بمساءلة ذاته عن طريق طرح الأسئلة مثل:

- هل فهمت كل شيء في الموضوع؟
- هل أتذكر كل شيء فيه؟
- ما الإستراتيجية التي أستخدمها؟ وهل هي الأفضل؟
- كيف اقرأ بطريقة تمكنني من تحقيق فهم أفضل؟ وهكذا (Hartman, 2001).

5) **المناقشة والتقويم:** في هذه الخطوة تجري مناقشة نواتج التعلم عن طريق طرح ما توصل إليه الطلبة وملاحظة مدى تلبية أهداف درس القراءة التي تم تحديدها ومساءلة الطلبة المميزين عن الإستراتيجية التي استخدموها في القراءة، وبالإمكان طلب نمذجتها منهم لغرض التعريف بالإستراتيجية الأفضل في تحقيق الفهم، أو طريقة التفكير الأكثر إنجازاً في معالجة مثل الموضوع المطروح.

ومن الجدير بالذكر أن التعلم بموجب هذه الإستراتيجية يقتضي تشديد المعلم على ما يأتي:

- تدريب الطلبة على كيفية تلخيص ما يتعلمون.
- تدريب الطلبة على مراقبة ذواتهم في أثناء عملية التعلم.
- تدريب الطلبة على كيفية الوصل والربط بين المعرفة السابقة والمعارف الجديدة.
- بناء علاقة متينة بينه وبين الطلاب.
- التفاعل بين الطلبة والمدرس وبين الطلبة أنفسهم.
- التدرج في النمذجة بحيث تبدأ بنمذجة مواقف سهلة ثم تتدرج في الصعوبة شيئا فشيئاً كلما ازدادت قدرة المتعلم على القراءة.

ميزات إستراتيجية النمذجة:

تمتاز هذه الإستراتيجية بالآتي:

- تجعل المتعلم إيجابياً نشطاً في تفاعله مع محتوى التعلم.
- يكون المتعلم محور العملية التعليمية فيها.
- تنمي روح التعاون بين المتعلمين من خلال ما يقدمه بعضهم للبعض الآخر من تغذية راجعة تسهم في تعديل مسار العمل.
- تساعد المتعلم على تحقيق ذاته.
- تسهم إسهاماً كبيراً في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي والمعرفي أيضاً من خلال ما ينجم عن استخدامها من وعي المتعلمين بما يقومون به في أثناء عمليات التعلم.
- بها يتعرف الطلاب كيفية استخدام مهارات ما وراء المعرفة في التعلم.
- تسهم في تمكين الطلبة من تصحيح مسار تفكيرهم في عملية التعلم ذاتياً.
- تطلع الطلبة على أنماط مختلفة من التفكير وتعرفهم الكيفية التي يفكر بها الآخرون عندما يواجهون الموقف نفسه.

إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة
(Activating Prior Knowledge Strategy)

تتأسس هذه الإستراتيجية على أن المتعلم ينشىء معاني جديدة، ويتعلمها بشكل أفضل إذا نشّط معلوماته السابقة في أثناء تفاعله مع النص القرائي.

وتعد إحدى الإستراتيجيات الفعالة في تعليم مهارات ما وراء المعرفة، وتلتقي في إجراءاتها إلى حد كبير مع إستراتيجية k-w-l-h التي مر عرضها.

وعندما تستخدم هذه الإستراتيجية في تعليم القراءة فإن الطلبة ينشّطون معارفهم السابقة باستخدام بعض المهمات التي يجب القيام بها في مرحلة ما قبل القراءة التي من شأنها أن تمكنهم من إيجاد صلات قوية بين المعارف السابقة والمعارف الجديدة التي يتضمنها الموضوع القرائي الأمر الذي يسهم في زيادة قدرة الطلبة على الفهم القرائي.

ولتطبيق هذه الإستراتيجية في تعليم القراءة هناك جملة خطوات أشار إليها (Kelvyn,2002). ينبغي أن يمارسها الطالب تتوزع بين ثلاث مراحل هي:

1) **مرحلة ما قبل القراءة** يقوم الطالب فيها بما يأتي:

- تكوين فكرة عامة عن المحتوى من خلال إلقاء نظرة سريعة عليه.
- تعرف العنوان الرئيس والصور و العنوانات الفرعية التي يتضمنها النص.
- تحديد ما يعرفه عن الموضوع وما يتصل به وبعناصره.
- تحديد ما يريد أن يعرفه عن الموضوع.
- محاولة معرفة الكيفية التي يمكن بها الربط بين المعرفة السابقة وما يحتوى الموضوع من أفكار جديدة.
- تقصّي التراكيب والمفردات المألوفة للاستفادة منها في فهم النص.
- فحص الكيفيات التي بها يجري تركيب النص وتنظيمه.

2) **مرحلة القراءة:**

في هذه المرحلة وفي أثناء القراءة يقوم القارئ بالآتي:

- استرجاع الكيفية والتوقيت والمكان الذي يمكن به استرجاع المعرفة السابقة.
- تحديد الكيفية التي يمكن بها تطبيق المعرفة السابقة في المواقف الجديدة تأكيداً لتعلم ما هو جديد وتثبيتاً له في البنية المعرفية للمتعلم.
- تصحيح المعلومات التي يظهر خطؤها في البنية المعرفية السابقة أو التي يظهر أنها لم تكن دقيقة.

3) **مرحلة ما بعد القراءة:**

في هذه المرحلة يقوم المتعلم بالآتي:

- تقييم مدى فعّاليته في استخدام معارفه السابقة في إيجاد روابط بين ما يعرفه وما أراد أن يعرفه.
- تأكيد مدى فهم النص من خلال تطبيق ما تعلمه في مواقف أخرى والقيام بما يأتي:

  * كتابة ملخص تحريري لما تعلمه من النص أو المعلومات التي تضمنها.
  * عرض ما تعلمه من قراءة النص بشكل شفهي.
  * رسم أشكال توضيحية تعبر عن محتوى النص.

خطوات تعليم القراءة بموجب إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة:

يسير درس القراءة على وفق هذه الإستراتيجية باتباع الخطوات الآتية:

1-التعريف بالموضوع القرائي: في هذه الخطوة يقوم المدرس بعرض عنوان النص القرائي وكتابته في أعلى السبورة، ثم يقدم نبذه موجزة عن إطاره العام.

2-استرجاع المعارف السابقة: في هذه الخطوة يقوم المدرس بتحفيز الطلبة على استرجاع معارفهم وخبراتهم السابقة عن الموضوع، ويعطيهم الفرصة اللازمة لاستدعاء ما يعرفون، ويطلب منهم مناقشة المعلومات التي يستحضرونها أو

يعرفونها، ومعرفة ما إذا كانت لها صلة بالموضوع الجديد أم لا، ويجري معهم مناقشة فيما يعرفون عن محتوى الموضوع الجديد.

3- **توزيع جدول (K.W.L):** في هذه الخطوة يقوم المدرس بتوزيع جدول يتكون من ثلاثة أعمدة الأول تحت عنوان ماذا أعرف WhAt l know عن الموضوع، والثاني تحت عنوان what I want ماذا أريد أن أعرف، والثالث تحت عنوان ماذا تعلمت What I learned ثم يوضح للطلاب ماذا يفعلون وكيف يملؤون حقول الجدول.

4- **ملء العمودين الأول والثاني من الجدول:** في هذه الخطوة يطلب المدرس من الطلبة ملء الحقل الأول الذي يرمز له بالحرف K بالمعلومات التي يعرفونها عن الموضوع الجديد، وملء الحقل الثاني الذي يرمز له بالحرف W بالمعلومات التي يريدون معرفتها من خلال قراءة الموضوع الجديد، ويطلب منهم التأكد مما ثبتوه في العمودين من أجل توجيه قراءتهم وتقويم نتائجها.

5- **قراءة الموضوع:** في هذه الخطوة يطلب المدرس من الطلبة قراءة الموضوع قراءة فاحصة باحثين فيها عما أرادوا تعلمه وعن الكيفية التي يربطون بها بين ما يعرفونه وما أرادوا معرفته في الموضوع فالقراءة هنا هي عملية دراسة معمقة لمحتوى النص القرائي بقصد التوصل إلى ما أرادوا معرفته والربط بينه وبين ما لديهم من معلومات سابقة حوله.

6- **التقويم:** في هذه المرحلة تجري عملية تقويم من الطلبة لمدى نجاحهم في تعلم ما أرادوا تعلمه فيطلب المدرس من الطلبة ملء الحقل الثالث من الجدول (L) الذي يقع تحت السؤال ماذا تعلمت؟ بما تعلموه من الموضوع من أجل الموازنة بين ما أرادوا تعلمه في (الحقل الثاني) وما تعلموه فعلاً في (الحقل الثالث).

ثم يطالبهم بعد ذلك باستخدام إستراتيجية التلخيص لتلخيص ما تعلموه تأكيداً لعملية التعلم، ويطلب منهم ذكر الأشياء التي تعلموها والنجاحات التي حققوها،

وكتابة الأشياء التي لم يحصلوا على ما ينبغي حولها أو الأسئلة التي لم يتوصلوا إلى إجابات عنها.

ميزات إستراتيجية تنشيط المعرفة:

تتميز هذه الإستراتيجية بالآتي:

1. تؤدي إلى تحسين مهارات الفهم وتنمية مهارات التفكير المعرفي وفوق المعرفي.
2. تؤدي إلى انغماس المتعلمين في عملية التعلم بحيوية ونشاط من دون أن يشعروا بالملل.
3. تنمي القدرة لدى المتعلمين على تحمل المسؤولية في تعليم أنفسهم بأنفسهم.
4. تؤدي إلى تنشيط المعرفة السابقة لدى المتعلم وتحديثها.
5. تمكن المتعلمين من تعديل أو تصحيح ما في البنى المعرفية عندهم من الأخطاء أو عدم الدقة.
6. تقوي دافعية المتعلمين نحو التعلم.
7. تعود الطلبة القراءة التحليلية الناقدة ومعرفة ما خلف سطور المقروء عن طريق التحليل والاستنتاج.
8. التعلم فيها يكون تعلماً ذا معنى عند المتعلم.
9. الطالب فيها إيجابي وفاعل.
10. تشجع الطلبة على التعلم الذاتي.

إستراتيجية **PRTR** للفهم القرائي:

تعد هذه الإستراتيجية من بين الإستراتيجيات المهمة في تعليم القراءة لتنمية مهارات ما فوق المعرفة وتحقيق الفهم والاستيعاب للنص القرائي.

ولا تختلف هذه الإستراتيجية كثيراً عن كل من استراتيجيات: SQ3R ، PSQ5R,PQ4R,Reap التي مرّ الحديث عنها فيما تقدم من هذا الفصل إلا في كونها

تشدد على تنظيم النص القرائي، وإعادة صياغته من القارئ وتقويم القارئ لقراءته ذاتياً.

وكما كانت حروف المصطلحات التي يعبر بها عن تلك الإستراتيجيات تدل على خطواتها كما بينا فإن حروف المصطلح الدال على هذه الإستراتيجية PRTR تدل على خطواتها إذ يدل كل حرف على فعل الأمر الذي تبدأ به كل خطوة من خطوات هذه الإستراتيجية وذلك كما يأتي:

- الحرف (P) يستخدم للإشارة إلى فعل الأمر ألق نظرة عامة على الموضوع (Preview) الذي تبدأ به الخطوة الأولى من خطوات هذه الإستراتيجية.
- الحرف (R) يستخدم للإشارة إلى فعل الأمر، اقرأ (Read) الذي تبدأ به الخطوة الثانية.
- الحرف (T) يشير إلى الفعل اختبر الذي تبدأ به جملة اختبر نفسك(Test your self) في الخطوة الثالثة من خطوات هذه الإستراتيجية.
- الحرف (R) يشير إلى الفعل راجع (Review) الذي تبدأ به الخطوة الرابعة من هذه الإستراتيجية.

وعلى أساس ما تقدم فإن تعليم القراء من أجل الفهم بموجب هذه الإستراتيجية يمر بالخطوات الآتية:

1) النظرة العامة التمهيدية:

في هذه الخطوة يطلب من القارئ إلقاء نظرة عامة على النص القرائي تشتمل على:

- قراءة عنوان النص ومقدمته لمعرفة المجال الذي يدور حوله النص القرائي.
- تحديد ما يعرفه الطالب سابقاً عن الموضوع أي استدعاء المعلومات والخبرات التي لها علاقة بالموضوع من ذاكرته.
- قراءة العنوانات الرئيسة والفرعية التي يشتمل عليها النص القرائي من أجل تحديد الأفكار المهمة التي يتضمنها الموضوع تحت تلك العنوانات.

- إلقاء نظرة على التراكيب والكلمات التي طبعت أو كتبت بشكل يميزها من كلمات النص وتراكيبه الأخرى على افتراض أن تميزها بالطباعة يحمل دلالة معنوية ينبغي أن يلتفت إليها القارئ.
- قراءة ملخص النص القرائي إن كان مختوماً بملخص لأن الملخص يعبر عن الأفكار المهمة في النص.
- قراءة أسئلة المناقشة والتمرينات التي يمكن أن يختم بها النص القرائي باعتبارها تمثل مشكلات ينبغي أن تقود قراءة النص إلى حلّها.
- إلقاء نظرة على الصور والأشكال التي يحتوي عليها النص القرائي بقصد الاستفادة منها في العمليات اللاحقة.

2) قراءة النص:

في هذه الخطوة يقوم الطالب بقراءة النص قراءة فاحصة تشتمل على قيامه بما يأتي:

- صياغة الأفكار الرئيسة بصورة أسئلة توجه مسار قراءته للبحث عن إجابة لها.
- تحديد القضايا والنقاط المهمة بوضع خطوط تحتها، أو كتابة ملاحظات حولها.
- الاستعانة بالصور والرسوم لاستيضاح المعاني وفهمها.
- التفكير بصوت عالٍ للتعبير عن العمليات العقلية التي تدور في ذهن القارئ في أثناء تعامله مع النص القرائي.

3) اختبار الذات:

في هذه الخطوة يقوم القارئ باختيار ذاته ومراقبة عملياته الذهنية ومدى فهمه واستيعابه للنص المقروء بعد قراءته وذلك بالإجابة عن الأسئلة التي طرحها على نفسه في الخطوة السابقة، والإجابة عن أسئلة المراجعة والتمرينات الموجودة في نهاية النص على أن تتم الإجابة من خلال الاستعانة بالنص وتقليب صفحاته بحثاً عن تلك الإجابة ويقوم أيضاً بعمل ملخص للنص القرائي يتضمن الأفكار والمعلومات المهمة التي تضمنها النص القرائي، وبعد كل ذلك يحاول شرح الأفكار الأساسية بأسلوبه الخاص لشخص آخر، وذلك ليؤكد تعلمه وفهمه لمحتوى النص.

4) المراجعة والموازنة:

في هذه الخطوة يقوم القارئ بإجراء عملية فحص لما استوعبه وموازنته بمحتوى النص ليحدد مدى تطابق ما استوعبه ومحتوى النص، ويحدد المعلومات التي لم يفهمها كما ينبغي، والمعلومات التي لم يتذكرها، وتتضمن هذه الخطوة تكرار الاختبار الذاتي من أجل تحقيق إتقان النص القرائي على أن لا يتوقف الأمر عند هذا إنما ينبغي على القارئ مراجعة المعلومات التي اكتسبها بين حين وآخر ومحاولة الاستفادة منها بتطبيقها في مواقف جديدة.

ميزات استخدام إستراتيجية (PRTR) في تعليم القراءة:

- تنمي القدرة لدى المتعلمين على التعلم الذاتي.
- تجعل المتعلم على وعي بما يقوم به من عمليات في أثناء القراءة.
- تنمي مهارات التفكير فوق المعرفي.
- تنمي القدرة على الفهم والاستيعاب .
- تسهم في زيادة القدرة على إتقان المقروء.
- تشجع المتعلمين على البحث عما خلف السطور في المقروء.
- تدرب المتعلم على تقويم تعلمه ذاتياً.

إستراتيجية (**PROR**) للفهم القرائي

تلتقي هذه الإستراتيجية مع ما سبقها من إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة التي مرّ ذكرها فيما تقدم في خطوات تنفيذها واستخدامها في تعليم القراءة من حيث خطواتها ودورها في تحقيق الفهم القرائي وتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي وإشارة حروف المصطلح الدال عليها إلى خطواتها فالحرف (P) في المصطلح الدال عليها يشير إلى ما قبل القراءة pre- read الذي يعبر عن المرحلة الأولى من المراحل التي تمر بها هذه الإستراتيجية في تعليم وتعلم القراءة من أجل الفهم.

أما الحرف (R) فيشير إلى فعل الأمر اقرأ (Read)الذي يعبر عن المرحلة الثانية في هذه الإستراتيجية.

ويشير الحرف (O)إلى الفعل نظم (Organize) الذي يعبر عن المرحلة الثالثة في تطبيق هذه الإستراتيجية فيما يشير الحرف (R)الأخير في المصطلح إلى الفعل راجع (Reviw) الذي يعبر عن المرحلة الرابعة وعلى أساس ما تقدم فإن تطبيق إستراتيجية (PROR) في تعليم القراءة من أجل الفهم والاستيعاب يمر بالمراحل الآتية:

المرحلة الأولى: **مرحلة ما قبل القراءة** فيها يقوم القارئ بالآتي:

أ. استخدام عنوان النص، والعنوانات الرئيسة التي يشتمل عليها وملخص النص أساساً لصياغة أسئلة يطرحها القارئ على ذاته توجه مسار تفكيره في أثناء القراءة بمعنى اعتماد القارئ على ما يوحي به عنوان النص وعنواناته الفرعية الرئيسة وملخصه أساساً يبني عليه أهداف القراءة والغرض الذي يسعى إلى تحقيقه عندما يقرأ الموضوع.

ب. استدعاء معرفته السابقة حول الموضوع، وتنشيطها من أجل صياغة أكبر قدر من الأسئلة حول الموضوع والاستعانة بها في توجيه مسار التفكير.

المرحلة الثانية: **مرحلة القراءة:**

في هذه المرحلة يقوم القارئ بالآتي:

أ. يقرأ النص قراءة هادفة الغرض منها البحث عن إجابات للأسئلة التي طرحها في المرحلة السابقة.

ب. تحديد الأفكار الرئيسة التي يحتوي عليها النص والمفاهيم المهمة وكتابتها في صورة هوامش في حواشي النص القرائي، مع ذكر بعض التفصيلات والأمثلة التي تدعم كل فكرة أو مفهوم رئيس.

المرحلة الثالثة: **مرحلة التنظيم.**

في هذه المرحلة يقوم القارئ بالآتي:

أ. يقوم بتنظيم المعلومات التي تحصل عليها من خلال النص ويحاول حفظها.

ب. يقوم بالإجابة عن الأسئلة التي حددها لنفسه في المرحلة الأولى وذلك بنطقها بصوت عالٍ.

ج. موازنة طريقة الكاتب لتنظيم النص وطريقة تنظيم المتعلم له من خلال قيامة بعملية شرح لمحتوى النص.

المرحلة الرابعة: **المراجعة:**

في هذه المرحلة يقوم المتعلم بالآتي:

أ-يختزل المعلومات التي يتضمنها النص بالإبقاء على المعلومات الأساسية مجردة من التفصيلات والأمثلة الزائدة.

ب-يتحدث إلى نفسه بصوت مسموع عن مراجعة النص القرائي، أو يسمع مراجعته إلى زميل آخر (Center for Advancement of Learining ,1998) وفي ضوء ما تقدم فإن هذه الإستراتيجية لا تختلف عن الإستراتيجية السابقة إلا في بعض الإجراءات لا سيما تشديدها على تنظيم المحتوى من المتعلم والموازنة بين تنظيمه وتنظيم الكاتب للنص القرائي، وتلتقي معها في أغلب الإجراءات والميزات إذ تسهم في زيادة وعي الطالب بعمليات تعلمه، وتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي، وتشجيع المتعلم على التعلم الذاتي، والاعتماد على نفسه في عملية فهم المقروء، واستيعابه.

وفيما يأتي أنموذج لخطة درس لنص قرائي على وفق هذه الإستراتيجية.

الموضوع: الكتب.

الصف: الأول المتوسط.

أهداف الدرس.

- أن يتمكن الطلبة من استيعاب النص القرائي.
- أن يتعرف الطلبة أهمية الكتاب ودورة في ثقافة الفرد.
- أن يميز الطلبة تبين مواصفات الكتاب الغث والسمين.
- أن يعرف الطلبة الأهداف التي سعى إليها كاتب النص.
- أن يوازن الطلبة بين ما ذهب إليه الكاتب وبين ما يريدون معرفته عن الكتاب.

خطوات الدرس:

المرحلة الأولى: ما قبل القراءة:

أطلب من الطلبة ما يأتي:

- الاطلاع على عنوان النص.
- الاطلاع على بداية كل فقرة من فقرات النص.
- الاطلاع على أسئلة المناقشة الموجودة في نهاية النص.
- تحديد أهداف القراءة في ضوء الفكرة التي تكونت لدى القارئ من خلال العمليات السابقة.
- استدعاء ما في ذاكرة الطالب من معلومات وخبرات سابقة لها علاقة بالموضوع ويمكن الاستفادة منها في تحقيق أهدافه.

المرحلة الثانية: مرحلة القراءة في هذه المرحلة:

- أطلب من الطلبة قراءة النص قراءة فاحصة موجهة نحو تحقيق الأهداف التي حددوها لقراءة النص.
- البحث عن إجابات للأسئلة التي حددوها في ثنايا النص القرائي.

- تحديد المفاهيم والأفكار المهمة التي أشتمل عليها النص القرائي، مثل:
- وجه الشبه بين الكتب والناس، وقراءة ما ينفع، وتصنيف الكتب بين الغث والسمين ووجه الشبه بين القارئ الذي لا يقرأ إلا الكتب المنتقاة وبين المريض الذي لا يأكل إلا الأطعمة المنتقاة وكيفية القراءة وغيرها.

المرحلة الثالثة: تنظيم أفكار المقروء:

في هذه المرحلة أطلب من الطلبة:

- تنظيم المعلومات التي تحصلوا عليها عن طريق قراءة الموضوع وصياغتها بأساليبهم الخاصة ومحاولة حفظها.
- الإجابة عن الأسئلة التي صاغوها لتمثل أهداف قراءة النص في ضوء ما توصلوا إليه بالقراءة وذلك بتسميع الإجابات إلى ذواتهم أو إلى بعضهم البعض.
- الإجابة عن الأسئلة الموجودة في نهاية النص.
- الموازنة بين الطريقة التي اعتمدها الكاتب في تنظيم محتوى النص القرائي والطريقة التي اعتمدها الطالب في تنظيم ذلك المحتوى عند شرحه الموضوع.

المرحلة الرابعة: مراجعة التعلم.

في هذه المرحلة أطلب من الطلبة:

- اختصار الموضوع واختزاله بأسطر معدودة تتضمن الأفكار الأساسية من دون التفصيلات والحشو والتكرار.
- التحدث مع ذواتهم بصوت مسموع في مراجعة النص القرائي أو أن يسمعوا بعضهم بعضاً ذلك الحديث الذي يتضمن خلاصة ما استوعبوه من الموضوع.

إستراتيجية (**Parts**) لدراسة النص بتمعن
(A text Perusal Strategy)

تشدد هذه الإستراتيجية على تحسين الفهم القرائي عن طريق القراءة التأملية له وتلتقي مع إستراتيجية (SQ3R) في بعض إجراءاتها لا سيما في وضع الأسئلة والبحث عن إجابتها، ويمكن أن يتعلم بها الطلاب ذاتياً أو تعاونياً أو بالتفاعل مع المعلم، وهي كغيرها من الإستراتيجيات التي مرّ الحديث عنها يمكن أن تستخدم في قراءة النصوص في المواد الدراسية المختلفة، وتقوم على تحليل النص وتحديد العلاقات بين أجزائه.

أما خطوات تطبيقها فهي:

1-تحديد الأهداف Perform Goal Setting

في هذه الخطوة يقوم القارئ بالآتي:

أ. تحديد الأسباب الداعية إلى قراءة النص وتحليله.

ب. تحديد الأهداف المرتبطة بالأسباب التي دفعت إلى قراءة النص وتحليله.

ج. التعبير عما يراد من تحليل أجزاء النص.

2- تحليل النص إلى أجزاء Analyze Little Parts:

في هذه الخطوة يقوم القارئ بالآتي:

أ- يحلل النص إلى أجزاء صغيرة في ضوء ما فيه من عنوانات رئيسة وفقرات وصور ورسوم يمكن أن تعبر عن فكرة معينة.

ب- يقوم بتحليل كل جزء من تلك الأجزاء الصغيرة على حدة باحثاً فيه عن:

- الفكرة الرئيسة.
- التفاصيل والأمثلة التي تدعم الفكرة.

ج- يشرح المعلومات التي يتضمنها كل جزء من الأجزاء التي يقوم بتحليلها.

د- في ضوء تحليل الجزء يتوقع ما يمكن أن يتناوله الجزء التالي له.

هـ- بعد قراءة جميع الأجزاء وتحليلها يقوم القارئ بربطها مع بعضها بأسلوبه الخاص، ويبين كيفية ترابطها.

3- مراجعة الأجزاء الكبيرة Review Big Parts:

في هذه الخطوة يقوم القارئ بالآتي:

أ- يراجع مقدمة النص.

ب- يراجع ملخص النص.

ج- يبحث عن الكلمات التي تقود إلى ما هو مهم بارز في النص مثل: كلمة الأهم، أو الأمر المهم وما شاكل من الكلمات والتراكيب التي تدل القارئ وتلفت نظره إلى قضايا مهمة أو محورية في النص وتشير إلى الأفكار الرئيسة فيه.

د- تحديد غرض الكاتب الرئيس في ضوء معطيات القراءة والتحليل.

هـ-يربط المعرفة الجديدة التي توصل إليها بالمعرفة السابقة المخزنة في بنيته المعرفية عن الموضوع وإعادة تشكيل بنيته المعرفية بدمج التعلم الجديد بالتعلم السابق.

و- يقوم بإعادة صياغة النص بلغته وأسلوبه الخاص.

ز- يفكر بالأسئلة التي يتمنى أن يجاب عنها ويصوغ أسئلته في ضوء العنوانات الرئيسة، ومعرفته السابقة، وتنبؤاته.

ح- يفحص الأسئلة الموجودة في نهاية النص ويجيب عنها.

4- تحديد العلاقات State Relation ships.

في هذه الخطوة يقوم القارئ بالآتي:

أ. يفكر بالكيفية التي يرتبط بها النص المقروء بنصوص أو موضوعات أخرى وردت في الكتاب.

ب. يبحث عن الكيفية التي يرتبط بها النص بأهداف المادة أو المقرر الدراسي التي حددها المنهج.

ج. يبحث عن العلاقة التي تربط النص بما يعرفه فعلاً عن الموضوع.

(Center for Advacement of Learning,1998)

ميزات استخدام إستراتيجية (Parts)

إن أهم ما يميز هذه الإستراتيجية من الإستراتيجيات السابقة هو تشديدها على تحليل النص القرائي إلى أجزاء الأمر الذي يسهم بشكل فاعل في تدريب الطلاب على تحليل النصوص القرائية، وإعادة صياغتها فضلاً عن:

- أنها تسهم في تنمية التفكير الاستدلالي.
- أنها تجعل المتعلم يعتمد على نفسه في عملية التعلم.
- أنها تسهم في دمج التعلم الجديد بالتعلم السابق وتنظيم البنية المعرفية للمتعلم.
- تنمي القدرة لدى المتعلمين على اكتشاف العلاقات بين أجزاء النص القرائي وأفكاره.
- تسهم في تنمية مهارات الفهم القرائي.
- تنمي القدرة على التعبير لدى الطلبة من خلال تشديدها على إعادة صياغة النص بأسلوب الطالب ولغته.
- فضلاً عن أنها كغيرها من الكثير من إستراتيجيات ما وراء المعرفة تسهم في زيادة تحصيل الطلبة.

إستراتيجية (Plan) **Plan Strategy**

تشدد هذه الإستراتيجية على التفكير التنبئي لدى القارئ وتنمية القدرة على تلخيص الموضوع القرائي، وكيفية تطبيق المعلومات الجديدة والاستفادة منها في مواجهة المهمات اليومية التي قد يتعرض لها الفرد في مواقف حياته.

ويشير كل حرف من حروف المصطلح الدال عليها (Plan) إلى مرحلة من مراحل تطبيق هذه الإستراتيجية في تعليم القراءة وذلك كما يأتي:

- ❑ الحرف (P) يشير إلى الفعل تنبأ (Predicl) الذي تبدأ به المرحلة الأولى من مراحل تطبيق هذه الإستراتيجية في تعليم القراءة.

- الحرف (L) يشير إلى الفعل حدد (Locate) الذي تبدأ به المرحلة الثانية من مراحل هذه الإستراتيجية.
- الحرف (A) يشير إلى الفعل أضف (Add) الذي تبدأ به المرحلة الثالثة في هذه الإستراتيجية.
- الحرف (N) يشير إلى الفعل لاحظ (Not) الذي تبدأ به المرحلة الرابعة في هذه الإستراتيجية.

وعلى أساس ما تقدم فإن تطبيق إستراتيجية (Plan) في تعليم القراءة يمر بالمراحل الآتية:

1) مرحلة التنبؤ:

في هذه المرحلة يقدم الطلبة تنبؤاتهم عما يمكن أن يتضمنه النص من معلومات وأفكار في ضوء الإجراءات الآتية:

أ-قيام المدرس باختيار نص قرائي ذي مفهوم رئيس قد يكون من بين موضوعات الكتب المدرسية أو من خارجها، وإن كان من خارج الكتاب المدرسي ينبغي أن يوزعه مطبوعاً بين الطلبة.

ب-مطالبة الطلبة بإلقاء نظرة سريعة على النص الذي تم اختياره لغرض تكوين فكرة عامة عن محتوى النص.

ج-بعد إلقاء النظرة السريعة على الموضوع يطلب من الطلبة التنبؤ بما يمكن أن يتضمنه الموضوع من معلومات في ضوء الفكرة التي تكونت لديهم عن الموضوع من خلال النظرة السريعة.

د- مطالبة الطلاب برسم خرائط تعبرعن تنبؤاتهم عن المحتوى العام للنص المختار وذلك بعد تدريبهم على كيفية رسم الخرائط التي تعبر عن الأفكار الرئيسة وهذا يعني أن الطلبة قد انغمسوا في التفكير فيما يمكن أن يحتوي عليه النص من أفكار وأصبحوا قادرين على التعبير عنها بالرسوم التي تلخصها.

2) **مرحلة التحديد:** في هذه المرحلة يقوم الطلبة بالآتي:

أ. تحديد الأفكار المألوفة التي عبرت عنها الخريطة بوضع علامة دالة كالنجمة أو علامة مميزة .

ب. تحديد الأفكار غير المألوفة (الجديدة) التي وردت في الخريطة بوضع علامة مميزة أيضاً كأن تكون علامة استفهام أو غيرها، وبذلك يكون شكل الخريطة مميزاً ما هو مألوف مما هو غير مألوف.

3) **مرحلة الإضافة:**

المقصود بالإضافة هو إضافة ما هو جديد ولم يكن موجوداً، أو حذف معلومات كانت موجودة إلا أنه تبين عدم دقتها أو صدقها.

وفي هذه المرحلة يقوم الطلبة بالآتي:

أ. يقرؤون النص المختار قراءة تتسم بالانتباه والتركيز الشديد.

ب. يحددون الأفكار التي تضمنها النص فعلاً في ضوء نتائج القراءة المركزة.

ج. يقيمون تنبؤاتهم التي عبروا عنها بخريطة التنبؤ التي رسموها في المرحلة الأولى وحددوا أفكارها في المرحلة الثانية.

د. يعدلون خرائط تنبؤاتهم في ضوء ما توصلوا إليه فعلاً عن طريق القراءة المركزة للنص القرائي إن وجدوا أنها بها حاجة إلى تعديل وقد يكون التعديل بأحد الأشكال الآتية:

- إضافة معلومات جديدة لم تكن موجودة في الخريطة التنبئية.
- حذف معلومات كانت موجودة لكنها تبينت غير صحيحة.

4) **مرحلة الملاحظة والتدوين:**

المقصود بالملاحظة هنا هو ملاحظة الكيفيات التي يمكن أن تطبق بها المعلومات التي تم اكتسابها من خلال دراسة الموضوع في مواقف جديدة، وفي هذه المرحلة يقوم الطلبة بالآتي:

- تبيان الكيفية التي تمكن الطالب من ترجمة ما اكتسبه من معلومات في الخطوات السابقة إلى واقع محسوس في العالم الذي يعيش فيه على أن يكون ذلك مشفوعاً بالدليل والبرهان الواضح الذي لا لبس فيه.
- تدوين ذلك في صورة ملاحظات يمكن الرجوع إليها عند الحاجة (Lenski,1999) وفي ضوء ما تقدم فإن هذه الإستراتيجية تتميز بالآتي:

- تجعل الطلبة ينغمسون في التفكير بالموضوع، ويطلقون العنان لأفكارهم التنبئية مما يسهم في زيادة القدرة على التنبؤ لديهم.
- تنمي قدرة الطلبة على تلخيص الأفكار التي يتضمنها المقروء والتعبير عنها بالخرائط .
- تنمي القدرة على التمييز والموازنة لدى الطلبة.
- تهتم بتشجيع الطلبة على اكتشاف الكيفيات التي يمكن اعتمادها للاستفادة من المعلومات المكتسبة في مواقف الحياة.

إستراتيجية (**Q.A.R.S**) في تعليم القراءة

يطلق على هذه الإستراتيجية إستراتيجية علاقات السؤال- الجواب (The Question- Answer Relations)، وتشدد على تدريب القرّاء على البحث عن الإجابات المطلوبة بالاعتماد على وعيهم بما تبحث عنه الأسئلة التي يمكن أن تسأل فالطالب بموجبها همّه التحقق من أن الإجابة التي يبحث عنها ترتبط ارتباطاً قوياً بنوع الأسئلة التي يمكن أن تسأل حول الموضوع.

وقد أشار (Raymond,1999) إلى أن هناك أربعة أنواع من العلاقات للسؤال- الإجابة هي:

1) مباشرة في ذلك المكان Right- There:

هذا النوع يعني أن الإجابة تكون جملة موجودة في النص مباشرة وأن الكلمات التي تستخدم في هذه الإجابة موجودة في هذه الجملة وهذا يعني أن السؤال الذي تكون

إجابته جملة موجودة في النص لا يتقضي أكثر من البحث عن هذه الجملة في النص ولا يقتضي عمليات عقلية أكثر من متطلبات العثور على هذه الجملة، ومن المؤكد أن أسلوب القراءة التي تبحث عن إجابة من هذا النوع يختلف عن أساليب أخرى تبحث عن إجابة من نوع آخر.

2) فكر وابحث Think and Search:

هذا النوع من العلاقات يعني أن الإجابة موجودة فعلاً في النص ولكنها تتطلب البحث في أكثر من جملة من الجمل المختلفة من النص لكي يتوصل إليها بمعنى أن العلاقة غير مباشرة إنما تقتضي إعمال الفكر والبحث في أكثر من مكان في النص المقروء.

3) الكاتب وأنت Author and you:

في مثل هذا النوع من العلاقات لا تكون الإجابة المطلوبة موجودة في النص المقروء بشكل ظاهر لذلك يلجأ القارئ الباحث عن الإجابة إلى المعلومات التي زود بها من الكاتب، والاستعانة بخبرته الشخصية ومعلوماته السابقة لكي يتوصل إلى الإجابة عن هذا النوع من الأسئلة .

4) معتمد على نفسي On my own

في مثل هذا النوع من العلاقات بين السؤال والجواب المطلوب لا تكون الإجابة المطلوبة موجودة في النص ولم يزود القارئ بمعلومات من الكاتب يمكن أن يستخدمها للوصول إلى الإجابة إنما يعتمد في الإجابة على البحث عنها فيما يمتلك من خلفية معرفية وخبرة شخصية عن الموضوع الذي يسأل حوله.

وعلى أساس ما تقدم فإن هذه الإستراتيجية تريد من القارئ أن يكون باحثاً بارعاً في تقصي الإجابات المطلوبة عن الأسئلة المفترضة التي يمكن أن تسأل حول الموضوع.

وفي ضوء ذلك فإن هذه الإستراتيجية تتطلب تدريباً كافياً على صياغة الأسئلة من أنواع مختلفة وكيفية البحث عن إجابات لها في النص المقروء.

أما خطوات تطبيق هذه الإستراتيجية في تعليم القراءة فهي:

1. اختيار نص قرائي يصلح أن يكون موضوعاً ملائماً للبحث عن إجابات لأسئلة متنوعة.
2. صياغة أسئلة تتطلب أنوعاً مختلفة من الإجابات منها ما هو مباشر ومنها ما يقتضي البحث والتفكير في النص المقروء للتوصل إلى الإجابة ومنها ما يستدعي مراجعة المعلومات السابقة وربطها بالمعلومات الضمنية في الموضوع لغرض التوصل إلى الإجابة ومنها ما يقتضي الاعتماد على الخبرة والخلفية المعرفية للقارئ في التوصل إلى الإجابة، ويمكن تدريب الطلبة على صياغة أسئلة متنوعة ذوات علاقة مختلفة مع الإجابة.
3. طرح الأسئلة المطلوب البحث عن إجابات لها وكتابتها على السبورة.
4. قراءة الموضوع من الطلبة لغرض البحث عن إجابات الأسئلة المطروحة.
5. تحديد الإجابات المنشودة في ضوء ما موجود منها بشكل مباشر في النص، أو ما يمكن التوصل إليه في أكثر من تركيب في النص المقروء أو في ضوء الاستعانة بمعلومات النص والربط بينها وبين المعرفة السابقة أو بالاعتماد على الخلفية المعرفية والخبرة السابقة للمتعلم فقط.
6. تدوين الإجابات من الطلبة.
7. مناقشة الإجابات والربط بينها وبين الأسئلة المطروحة للتأكد من صحتها، وكونها تمثل الإجابات المبحوث عنها فعلاً.

وعلى أساس ما تقدم فإن هذه الإستراتيجية تساعد الطلبة في عمليات البحث عن الكيفيات التي يتوصلون بها إلى إجابة أنواع مختلفة من الأسئلة التي يمكن أن تطرح أو تثار حول الموضع المقروء وبذلك فهي تسهم في زيادة تحصيل الطلبة وفهم ما

يقرؤون من نصوص في مواد دراسية مختلفة، وتزيد قدرتهم في الاعتماد على أنفسهم في التوصل إلى إجابات الأسئلة المحتملة حول المادة الدراسية التي يتناولونها.

إستراتيجية التدريس الوسيط للنص القرائي (M.I.T):

إن المقصود بالتدريس الوسيط هو ما يقوم به المدرس من تداخلات وإجراءات قبل القراءة وفي أثنائها وما بعدها لغرض توجيه الطلبة وإرشادهم إلى كيفية أداء مهمة معينة وقد تكون هذه التداخلات على شكل موازنة بين الخلفيات المعرفية للطلبة ومحتوى النص، أو توجيه الطلبة نحو تقصي المعاني التي يتضمنها النص، أو حث الطلبة على استخدام المعلومات الجديدة بطرائق متنوعة.

وتقوم هذه الإستراتيجية على تفعيل مشاركة الطلبة في الموقف التعليمي وزيادة التفاعل بينهم وبين معلومات النص القرائي، وذلك بقصد إنجاح عملية القراءة من خلال تقوية عمليات الفهم القرائي لدى الطلبة.وقد أشار نيلا ولانجر إلى أن استخدام هذه الإستراتيجية يقتضي أمرين هما:

- مرونة التخطيط للتدريس.
- امتلاك المعلم رؤية واضحة لكيفية مساعدة الطلاب على أن يتعلموا من خلال النص المقروء.

أما تطبيق هذه الإستراتيجية كما أشار نيلا ولانجر فيمر في ثلاث مراحل يشدد في كل منها على:

- أهداف التدريس في تلك المرحلة.
- عمليات الفهم الأساسية لضمان تحقق الأهداف.
- الإستراتيجيات التي تحفز الفهم القرائي.
- مسؤولية المعلم في كل مرحلة.

وهذه المراحل هي:

1) **مرحلة ما قبل القراءة:** هدفها التهيئة والاستعداد للقراءة:

أما عمليات الفهم فيها فهي:

أ. تنشيط المعرفة السابقة باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي، أو العصف

ب. الذهني أو إثارة المشكلة وعرضها، أو تمثيل الأدوار ويكون دور المعلم في هذه العملية سبر أغوار الطلبة وما لديهم من خلفيات معرفية حول القضية أو الموضوع.

ج. التنبؤ بمضمون المحتوى عن طريق استعراض الأفكار، والتوضيح أو التجربة، أو المنظمات، أو صياغة أسئلة غرضية، أو تقديم نظرة عامة مركبة ويكون دور المعلم في هذه العملية قيادة الطلبة.

2) **مرحلة القراءة (أثناء القراءة):**

الهدف هو:

أ- تحقيق الفهم، والعملية هنا هي:

بناء المعنى وذلك من خلال عملية الإجابة عن الأسئلة الغرضية، أو التأكد من صحة التنبؤات، أو التحدث عن الأفكار، وتدوين الملاحظات، أو الاختبارات القصيرة، أو التلخيص وتدوين الاستجابات، أو المناقشة وغير ذلك. ويكون دور المعلم في هذه المرحلة هو التوجيه والإرشاد.

ب-التذكر أو الحفظ والعملية هنا هي معالجة الأفكار باستخدام المشروعات، أو التجارب، أو العمل الإبداعي، ويكون دور المعلم فيها النصح باستخدام بنية أو صيغة معينة تحفز الطلبة للاحتفاظ بالأفكار (بهلول، 2003).

3) **مرحلة ما بعد القراءة:**

الهدف هو تثبيت التعلم والعملية هي تطبيق المعارف التي تم التوصل إليها في مواقف جديدة ويكون دور المعلم إبداء الملاحظات وتوجيه عملية التطبيق وتقويم النتائج بالاشتراك مع الطلبة.

إستراتيجية خطة ما قبل القراءة (**Pre- p**):

تقوم إستراتيجية خطة ما قبل القراءة (pre- Reading Plan Strategy) على مبدأ تنشيط المعرفة السابقة لدى المتعلمين واعتماده في تحقيق فهم أفضل للمقروء وذلك من خلال:

- إيجاد علاقات وترابطات تربط بين المعرفة السابقة لدى المتعلم والأفكار الرئيسة التي يتضمنها النص المقروء وإضافة هذه العلاقات للبنية المعرفية.
- استنتاج الكيفيات التي تمكن المتعلم من استخدام المعلومات الجديدة في توسيع دائرة معارفه السابقة بالتأمل والتفكير.
- إعادة تشكيل البنية المعرفية لدى المتعلم في ضوء ما يتم اكتسابه من معلومات جديدة يتضمنها النص القرائي.

وتعتمد هذه الإستراتيجية الأسلوب التعاوني والعمل سوية لتحليل النص القرائي واستخلاص أفكاره فضلاً عن توليد الأفكار والتراكيب التي يرى الطلبة أنها ذات صلة بالمفهوم الرئيس للنص الذي يراد قراءته والبحث عن العلاقة بين الأفكار والتراكيب المولّدة والمفهوم الرئيس للنص وكيفية ارتباطها به.

لذلك فإن هذه الإستراتيجية تهتم بـ:

- إثارة تفكير الطلبة وإعمال أذهانهم في وضع تراكيب قد تكون كلمات أو جملاً تتصل بالمفهوم الرئيس للنص.
- تحليل النص القرائي واستخلاص الأفكار التي يشتمل عليها.
- تصنيف الأفكار التي يشتمل عليها النص في فئات منطقية بحسب ما بينها من قواسم مشتركة وكيفيات ارتباطها بذلك المفهوم.
- التمييز بين الكلمات والتراكيب التي ترتبط بالمفهوم الرئيس، والتي لا ترتبط به.

وعلى هذا الأساس فهي إستراتيجية تشدد على توليد المفردات والتراكيب ذات الصلة بموضوع النص وتحليل النص واكتشاف العلاقات بين التعلم السابق والتعلم الجديد، وتشدد على اتخاذ جملة إجراءات قبل البدء بالقراءة.

خطوات إستراتيجية خطة ما قبل القراءة:

أشار (Lenski,1999) إلى أن هذه الإستراتيجية تستخدم في تعليم القراءة باتباع الخطوات الآتية:

1. اختيار النص القرائي: في هذه الخطوة يتم اختيار النص القرائي من المعلم ويشترط فيه أن يكون ذا مفهوم معين يمكن تحديده، وذا وظيفة أو غرض يشعر الطلبة بالحاجة إليه من خلال كونه ذا صلة بحياتهم لكي ينشطوا لدراسته والتفكير فيه.
2. تحديد المفهوم الرئيس للنص القرائي: بعد اختيار النص القرائي يقوم المعلم بالاشتراك مع الطلبة بتحديد المفهوم العام للنص بجملة واحدة تعبر عن فكرته العامة، والغرض من تحديد المفهوم هو أن يكون النقطة التي ينطلق منها المعلم في درس القراءة لتنشيط المعرفة السابقة لدى التلاميذ من خلال البحث في معارفهم السابقة عما يتصل بهذا المفهوم.
3. تقسيم طلبة الفصل على مجموعات تعاونية: في هذه الخطوة يقوم المعلم بتقسيم طلبة الفصل على مجموعات تعاونية صغيرة لا يزيد عدد المجموعة عن خمسة أفراد ويطلب من كل مجموعة العمل سوية للقيام بالآتي:

- وضع قائمة بالكلمات والتراكيب أو العبارات التي يرى أفراد المجموعة أنها ذات صلة وثيقة بالمفهوم الرئيس الذي تم تحديده وبذلك يتم تنشيط معارفهم السابقة لأن هذه الكلمات أو التراكيب يشترط فيها أن تكون مستمدة من الذاكرة السابقة للمتعلم.
- استخلاص الأفكار التي يتضمنها النص.

- تصنيف هذه الأفكار في فئات منطقية في ضوء المشتركات التي تجمع بينها لغرض السيطرة عليها وتبويبها.

على أن يشترك الجميع بهذه المهمة بشكل فاعل.

4. التفكير بقوائم المفردات: في هذه الخطوة يحث المعلم الطلبة على التفكير بمحتوى قوائم المفردات التي وضعوها وكيف يمكن أن ترتبط بالمفهوم الرئيس للنص القرائي من خلال طرح الأسئلة مثل: ما سبب اعتقادك بوجود ارتباط بين هذه الكلمة والمفهوم الرئيس؟ كيف ترتبط هذه العبارة بالمفهوم؟

   وهكذا، المهم هنا هو أن يفكر الطلبة ملياً بالارتباطات والكيفيات التي تربط بين التعلم السابق والجديد.

5. تقويم قائمة المفردات: بعد التفكير ملياً بمحتوى قوائم المفردات يقوّم الطلبة هذه المفردات من حيث صلتها بالمفهوم الرئيس للنص المختار فيحذفون ما ليس له صلة بالمفهوم ويبقون ما له صلة به، ولهم إضافة كلمات أخرى يرون أنها ذات صلة به.

6. قراءة النص: بعدما تقدم من إجراءات يطلب من الطلبة قراءة النص قراءة تتسم بالدقة والتفحص في ضوء قوائم المفردات والمصطلحات التي وضعوها وفي ضوء ما يتوصلون إليه عن طريق القراءة يجرون مراجعة لقوائم المفردات بقصد تحديد مدى ارتباط معلوماتهم السابقة المتمثلة بالمفردات والتراكيب في القوائم بالمعلومات الجديدة التي يتضمنها النص القرائي الذي تمت قراءته، وبذلك تتم إعادة صياغة البنية المعرفية ودمج المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة.

في ضوء ما تقدم من إستراتيجيات يمكن القول إن الكثير منها تلتقي في بعض إجراءاتها والأهداف التي تسعى إليها ومع هذا فإن هناك بعض الإجراءات والأغراض التي تختلف فيها عن بعضها البعض ولعل هذا الاختلاف يجعل من كل منها أكثر ملاءمة مع أهداف معينة وموضوعات معينة ومواد معنية من أخرى مما يعطي الدارسين والمدرسين فرصة اختيار الأفضل والأكثر ملاءمة لطبيعة الموضوع القرائي وأغراض قراءته.

المراجع

1. إبراهيم، عبد العليم (1989) الموجّه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط 16، القاهرة دار المعارف.
2. الأعسر، صفاء يوسف (1998) تعليم من أجل التفكير، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
3. بهلول، إبراهيم أحمد (2003) اتجاهات حديثة في إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة.
4. بوند، جاي تنكر، وما يليز داسون (1984)الضعف في القراءة تشخيصه وعلاجه، القاهرة ، دار الكتب.
5. جاب الله، علي سعد(2002) الاتجاهات التربوية الحديثة في تعليم القراءة الوظيفية بالمرحلة الثانوية، بحث مرجعي مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة المساعدين.
6. جروان، فتحي (1999) تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.
7. حبيب الله، محمد (2002) أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق المدخل في تطور مهارات الفهم والتفكير والعلم ، ط2، عمان، دار عمار.
8. حسن، عبد المنعم، وخطاب، محمد (1993) أثر أسلوب التعليم التعاوني على تحصيل تلاميذ وتلميذات الصف الثاني الإعدادي في العلوم واتجاهاتهم نحوها، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد الثامن والعشرون.
9. الخضراء، فاديه عادل (2006) تعليم التفكير الابتكاري والناقد، عمان، مركز ديبونة للطباعة والنشر.

10. خطايبة، عبد اللـه محمد (2005) تعليم العلوم للجميع، عمان، دار المسيرة.
11. زايد، فهد خليل (2006) إستراتيجيات القراءة الحديثة، عمان، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.
12. سعادة، جودة أحمد، وآخرون (2000) التعلم النشط بين النظرية والتطبيق عمان، دار الشروق.
13. السيد عوض، فايزة (2000)اتجاهات حديثة في تعليم القراءة بالمرحلة الثانوية بحث مرجعي مقدم ضمن متطلبات الترقية إلى درجة أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية.
14. السيد عوض، فايزة (2003) الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها، القاهرة، ابتراك للطباعة والنشر.
15. شحاته، حسن (1996) تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط 3، القاهرة، الدار اللبنانية.
16. الشريدة، محمد خليفة (2003)أثر برنامج تدريبي ما وراء معرفي على التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات، رسالة دكتوراه، عمان، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
17. العبد اللـه، محمد فندي (2007) أسس تعليم القراءة الناقدة للطلبة المتفوقين عقلياً، عمان، جدارا للكتاب العالمي.
18. عبدة، داود (1990) نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً، عمان، دار الكرمل.
19. عبد الحميد، عبد اللـه (2000) فعّالية إستراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلبة الصف الأول الثانوي، القاهرة، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، كلية التربية، العدد الثاني.
20. عدس، محمد عبد الرحيم (2005) دور المطالعة في تنمية التفكير، عمان، دار الفكر.

21. عطية، محسن علي(2007) الإستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعّال، عمان، دار صفاء.
22. عطية، محسن علي (2008) مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، عمان، دار المناهج.
23. عطية، محسن علي(2009) الجودة الشاملة والجديد في التدريس، عمان، دار صفاء.
24. عفانة، عزّو إسماعيل، والخزندار، نائلة نجيب (2007) التدريس بالذكاءات المتعـددة ، عمان، دار المسيرة.
25. القضـاة، محمـد فرحـان، والترتـوري، محمـد عـوض (2006) تنميـة مهـارات اللغـة والاستعداد القرائي عند طفل الروضة، عمان، دار الحامد.
26. الفطايري، سامي محمـد عـلي (1996) فعّاليـة إسـتراتيجية مـا وراء الإدراك في تنميـة مهارات قراءة النص والميول الفلسفية بالمرحلة الثانوية، مجلة كلية التربيـة بالزقـازيق العدد السابع والعشرون.
27. مصطفى، رياض بدري (2005) مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقـة التشـخيص والعلاج، عمان، دار صفاء.
28. نبهـان، يحيـى محمـد (2008) الأسـاليب الحديثـة في التعلـيم والـتعلم، عـمان، دار اليازوري.
29. نصر، حمدان علي (1996) مدى وعـي طـلاب المرحلـة الثانويـة في الأردن بالعمليـات الذهنية المصاحبة لإستراتيجيات القراءة لأغـراض الاسـتيعاب، مجلـة مسـتقبل التربيـة العربية، العددان السادس والسابع.
30. Adams, M.J (1990) Beginig to read thinking and Learning about print. Ambridge,A: he mit press.
31. Barret, T.C.(1979) Tax onomy of reading compreneusion in teaching reading in the Middle clad Eds- Smith R. and Barret, T.C reading MA. Addision-weley.

32. Biggs, J. b & Moor. P.J (1993) The procese of Learning. New York. Prentice Hall.
33. Center for Advancement of Learning (1998) Learning Strategy data base.htt:// www. Muskingum. Edu/ cal/ databde/ reding com. Html.
34. Cheung. S.f. (1995) comprehension Monitoring strategies Effects of self- questions on comprehension and inference processing. Master of Philosoply in education thesis.
35. Frodd.S.H, Megee.P.L. and wilen, D.K.(1994) Instructional Assosment: An inrergratitive Appoach to Evaluating Students Performance. New York. Addison wiley Publishing company.
36. Good Man, Kennth (1976) Reading conversation coauther of reading un limited, copy right, schorr, forsman and company all rights Roserved.
37. Hartman, H. J(2001) Metacognition in Learning and Instruction: Theory, Research, and Practic Chapter 3, The city college of city uniercity of New York.
38. Johnson and R. T. Johnson (1995) Learning together and alone. 4 th, Ea. Englwood cliffs, NJ: Premtic Hall.
39. Kelvyn, P.(2002) Reading initative. ERIC University of Chicago.
40. Lenski, S. et al (1999)Reading and Learning strategies for Middle and high school students. ERIC. Dubugue, LA: Kendall/ Hunt.
41. Meichenbaum, D.(2003) Reading to comprehend and Learn,ERIC, Counscllig Services- University of Victoria .
42. Norton,E.(1993) The Effective Teaching of Language Arts . Macmilan Publishar. New York.
43. Raymond, C.J (1999) Question Answer Relayionships http:// carry. Edschool. Virginia. Edu/go/read guest/ start/ qar. Html.



هذا الكتاب

إن تشديد الخالق - جل وعلا- على القراءة في أول أمر إلهي لرسوله الكريم لدليل قاطع، وبرهان ساطع على دور القراءة في رفد العقل بالعلم والمعرفة، وكونها السبيل اليسير لتحصيل العلم الوفير ليتفاعل معها مقوماً، فآخذاً ومعطياً لا سيما من تلك العلوم التي يفصله عن أصحابها بعد الزمان أو المكان .

وإذا كانت القراءة كذلك فإن دورها يكمن في فهم المقروء، والإحاطة بالمضمون الظاهر فوق السطور، والمكنون منه خلف السطور، وليس من القراءة تلك التي تقف عند نطق المكتوب من دون أن يلج معناه القلوب، ومن العيب أن يقر في الأذهان أن القراءة لفظ وحفظ، إنما هي فهم المكتوب الملفوظ ومعرفة المكنون، وتوظيفه في تعديل السلوك، وبلوغ المقاصد في مواجهة الشدائد، ومن هنا يتقدم فهم المقروء على نطقه لأن الفهم غاية ولفظ المكتوب وسيلة مع أن الوسيلة سبيل الغاية.

وإذا كانت القراءة مهارة من مهارات الاتصال اللغوي فإنها وسيلة لفهم المكتوب وليست غاية بحد ذاتها، وعلى هذا ينبغي أن يشدد المعلمون في تعليم القراءة فيسعون إلى تنمية مهارات الفهم القرائي بأنواعها المعرفية وفوق المعرفية.

و انطلاقاً من الحاجة في تعليم القراءة إلى استخدام إستراتيجيات تسهم في تنمية مهارات الفهم القرائي لكي تؤتي عملية القراءة أكلها اهتم المؤلف لتقصي الإستراتيجيات الحديثة في تعليم القراءة من أجل تنمية مهارات الفهم القرائي والتفكير المعرفي، وما وراء المعرفي فجعل كتابة في خمسة فصول هي:

الفصل الأول: القراءة مفهومها ومستويات الفهم فيها

الفصل الثاني: إستراتيجيات تعليم القراءة للمبتدئين

الفصل الثالث: إستراتيجيات تعليم القراءة من أجل الفهم لغير المبتدئين

الفصل الرابع: التفكير أنواعه ومستوياته والحاجة إليه.

الفصل الخامس: إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة.

آملاً أن يكون أسهم في تقديم ما يمكن أن يؤدي إلى تطور مهارات الفهم القرائي وتوظيف مهارة القراءة في تحصل المعارف واستيعاب المواد الدراسية، ورفع مستوى التحصيل لدى الطلبة، وإعانة معلمي اللغة العربية ومدرسيها وطلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية والمعلمين على تبني إستراتيجيات فاعلة في تعليم القراءة وتنمية مهارات الفهم القرائي، ومن الله التوفيق.

المؤلف









تصميم الغلاف: محمد أيوب